0أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون: دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث

إعداد

عبد المنعم حسن محسن بني عواد

إشراف

الأستاذ الدكتور حسن أحمد الحياري

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في فلسفة التربية تخصص أصول التربية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

آب، 2007م

التفويض

أنا عبد المنعم حسن بني عواد، أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: عبد المنعم حسن بني عواد

التوقيع:

التاريخ: ٢/٣/٢٠٠٨م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها " أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون: دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث"

وأجيزت بتاريخ ١٩/ ٨ /٢٠٠٧م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور عبد الله عويدات	رئيسا	------
الأستاذ الدكتور راتب السعود	عضواً	------
الدكتور عبد الحكيم حجازي	عضواً	------
الأستاذ الدكتور حسن الحياري	عضواً ومشرفاً	------

الشكر والتقدير

الحمد والشكر أولاً وآخراً الذي ألهمني الطموح، وسدد خطاي. والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد بن عبد ا _صلى ا عليه وآله وسلم_ وبعد،،، فأتقدم بجزيل الشكر وخالص العرفان، ووافر الامتنان، إلى كل من قدم أي نوع من المساعدة في إعداد هذه الأطروحة، أو أبدى أي إرشاد أو توجيه أو ملاحظة. وأخص بالذكر أستاذنا الكبير الأستاذ الدكتور حسن الحياري على ما قدم لي من علم، وتوجيه، ونصح وإرشاد؛ فكان بمثابة البحر الذي لا ينضب، فقدم وأعطى وأفاد، فجزاه ا تعالى عنا خير الجزاء. كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة، وأتقدم أيضاً بالشكر إلى الأستاذ الدكتور أحمد بطاح على ما قدم من جهد وتوجيهات، لإبراز هذا الموضوع إلى حيز الوجود. وكذلك الدكتور يزيد السورطي، والدكتور تيسير الخوالده وإلى الأستاذ المحرر يسري غباشنه لتفضله بقراءة الأطروحة وإبداء رأيه في القضايا اللغوية، وإلى جميع من ساهم حتى هذه اللحظة في إبراز هذا العمل، وأخص بالذكر الدكتور المهندس رزق ا ملكاوي، والمهندس جمال حمدان،والمهندس وليد الصيفي على ما قدموا من مساعدة.

لهم جميعاً أكرر شكري وإمتناني

الباحث

الإهداء

إلى من ربياني صغيرا ....   والدي

إلى رفقاء دربي............ زوجتي وأبنائي

إلى من شددت بهم أزري...........إخوتي وأخواتي

أهدي إليهم جميعاً نتاج هذا الجهد المتواضع مع التقدير والمحبة

الباحث

قائمة المحتويات

أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون: دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث

إعداد:
عبد المنعم حسن بني عواد

إشراف:
أ. د. حسن أحمد الحياري

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أصول الفكر التربوي الفلسفية والنفسية (الإنسانية) والاجتماعية والمعرفية عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، ومعرفة مدى انسجام هذه الأصول واختلافها مع كل من المدرستين الإسلامية، والبراجماتية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتي دارت حول هذه الأصول أفاد الباحث من المنهج الوصفي والنوعي التحليلي في استقصاء أصول الفكر التربوي عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، وأفاد من المنهج المقارن في المقارنة بين أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون من جهة، وبين المدرستين الإسلامية والبراجماتية من جهة أخرى.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مفهوم الغزالي للذات الإلهية تدور في (معرفة وجوده، وقدمه وبقائه، وأنه ليس بجوهر، ولا جسم، ولا عرض، وأنه ليس مختصاً بجهة، ولا مستقراً على مكان، وأنه يرى، وأنه واحد، حي، عالم، قادر، مريد، سميع، بصير، متكلم...) والغزالي لا يختلف بذلك مع المدرسة الإسلامية التي أثبت فيها ما أثبت ا لنفسه فيما جاء به الوحي الأمين. كما أسفرت الدراسة عن أن ابن رشد في مفهومه للذات الإلهية على أنها (عقل محض، والفاعل الأول، وعلة الوجود...) هو مفهوم فلسفي محض، سعى لإثبات وجود ا بالمنطق

الفلسفي متأثراً بمن سبقه من فلاسفة اليونان. أما مفهوم الذات الإلهية عند ابن خلدون على أنه مسبب الأسباب وأنه عالم، قادر، مريد، حي، سميع، عليم، متكلم، جليل، كريم...)فهو مفهوم متفق مع المدرسة الإسلامية في نظرتها إلى الذات الإلهية.

أما فيما يتعلق بالغيب فقد أسفرت الدراسة أن الغزالي وابن رشد وابن خلدون يؤمنون بالغيب ويتفقون بنظرتهم إليه مع المدرسة الإسلامية ويختلفون مع البراجماتية في إنكارها للميتافيزيقا وقصرها في وجود جوهر بعيد ومجهول.

كما اتفق الغزالي مع المدرسة الإسلامية بنظرته إلى الوجود على أنه ليس بقديم، وله صانع، وله علة، على العكس من ابن رشد الذي نظر إلى العالم على أنه خلق دائم الحدوث أزلي النشوء يحركه وينظمه خالق منفصل عن العالم. إلا أن ابن خلدون ميز بين نوعين من الوجود، الوجود المطلق والوجود النسبي، فالوجود المطلق عنده ا والوجود النسبي عنده الحادث، وهو بذلك يتفق مع المدرسة الإسلامية التي ترى أن الكون مخلوق حادث من قبل ا تعالى. أما الاختلاف بينهم وبين المدرسة البراجماتية فهو أن البراجماتيين لم يعولوا كثيراً على الثنائية بين الماهية والوجود حيث أن الميتافيزيقا عندهم ترى أن الماهية ثابتة وأزلية، والوجود هو الناتج الخارجي وهو أكثر التماساً.

وفيما يتعلق بالنفس الإنسانية فقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مفهوم الغزالي للنفس الإنسانية أخذ تعريفات متعددة منها الصوفية ومنها الفلسفية ولم يفرق فيها بين ذات الإنسان وحقيقته فهي عنده القلب والروح والعقل وهو بذلك يختلف اختلافاً جوهرياً مع المدرسة الإسلامية. أما ابن رشد فقد سلك مسلك الفلاسفة القدماء حين فرق بين نفوس ثلاث: النباتية والحيوانية والنفس الإنسانية العاملة وبين أن النباتية والحيوانية مفارقتين للبدن، أما النفس الإنسانية فهي من جنس آخر وهي صورة للبدن. وبين ابن خلدون أن الإنسان ذو طبيعة

مزدوجة نفس وبدن فالنفس غائبة عن العيان وآثارها ظاهرة في البدن والإنسان يقع في آخر أفق الحيوان في تدريج التكوين الحيواني. فالاختلاف بينهم وبين المدرسة الإسلامية واضح حين وردت كلمة نفس مئات المرات في القرآن الكريم تخاطب الإنسان وليس جزءاً منه كما اعتقدوا جميعاً، فالقرآن يؤكد أن النفس والجسم مظهران لشيء واحد هو الإنسان بجزأيه المادي والمعنوي. أما المذهب البراجماتي فاختلفوا معه حين أنكر الثنائية في فهم الطبيعة البشرية أي الثنائية بين الإنسان بمكوناته الوراثية الجسمية والعقلية والروحية.

كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأصول الاجتماعية وعلاقة الفرد بالمجتمع عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مستمدة من القرآن والسنة وهم يتفقون مع المدرسة الإسلامية على أن الإنسان كائن اجتماعي بالطبع، لا يمكن أن يعيش منعزلاً عن المجتمع الموجود فيه، وأن العلاقة بين الفرد والمجتمع فيها علاقة دستورية إلا أنهم يختلفون مع البراجماتية في أنواع الوجود الخلقي والاجتماعي، لأنها في حالة من التغير وعدم الثبات، والعلاقة بين الفرد والمجتمع فيها علاقةتبادلية، ويتفقون معها حين تتكلم عن الحياة الصالحة بأنها الحالة التي يكون الفرد فيها في توافق متبادل مع نفسه والمجتمع. وأخيراً فقد أسفرت الدراسة عن أن الغزالي وابن رشد قد تأثرا بالفكر اليوناني والإسلامي على السواء في الأصول المعرفية حيث أخذ الغزالي من أفلاطون نظريته من فطرية المعرفة، حيث يولد الطفل مزوداً بالمعرفة الكامنة في أعماق نفسه، ولكنها معرفة عليها حجب مخلوطة وغير مميزة، وعلى المدرس أن يضع الطفل في وضع تنبه واستعداد، فالمعرفة عند أفلاطون تذكر، والجهل نسيان. وأخذ ابن رشد من أرسطو حين تجاوز المعرفة الحسية العقلية طبقاً لما يقوله من تدرج الوظائف العقلية فالمعقولات عنده تستند إلى المحسوسات، وارتضى طريق البرهان وحاول تطبيقه على المشكلات الفلسفية كافة، أما ابن خلدون فقد قسم العلوم إلى عقلية ونقلية؛ عقلية لأنها نتاج الفكر الإنساني وحصيلة الإدراك

البشري ونقلية مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي الذي حدد أصولها. فالاختلاف بينهم وبين البراجماتية في اعتماد الأخيرة في أصولها المعرفية على دنيا الخبرة، والواقع، والخبرة المباشرة، وأن المعرفة عندها ليست أولية، ولا سابقة على التجربة بل نابعة من التجربة نفسها وهي ثمرة لها.

Abstract

The Foundations of Educational Thought in the Writings of Al-Ghazali, Ibn Rushd and Ibn Khaldun: Analytical Study Compared with Modern Educational Thought.

Prepared By: Abed El-Monim H. Bani Awwad

Supervised by: Dr. Hasan A. Hyari

This study aims at illustrating the foundations of educational thought; philosophically, psychologically (human), cognitively and socially in the writings of Al-Gazali, Ibn Rushd and Ibn Khaldoon. It also focuses on the similarities and differences between these foundations with reference to those writers. Additionally, the study examines the educational roots of philosophical, psychological (human), cognitive and social thought in the Islamic and pramoutic literature.

To achieve the objectives of this study, the researcher identified the foundations of educational thought contained in the works of Al-Gazali, Ibn Khaldoon and Ibn-Rushd. The ideas were then compared with the educational principles of the Islamic and Pragmatic schools.

In order to make a comparison among them and between the Islamic and pragmatic schools to be aware of their differences and similarities, the researcher benefited from the descriptive analytic method in describing the educational foundatins in the writings of Ibn khaldoon, Ibn-Rushd and Al-Gazali and as displayed by the Islamic and pragmatic schools

Moreover, the researcher benefited from the comparative method in the comparison between the educational thought in the writings of Al-Gazali, Ibn- Rushd and Ibn Khaldoon on one side and the Islamic and pragmatic

schools of thought on the other side. The study concludes with the following results:-

The study reveals that the concept of AL-Gazali about (God) is understood within (His presence in the past and the future and He is not a material or a body and not related to a direction and not found in a certain place and He can see and He is Sole, alive,and potent.He has the perfect sight and hearing.). Al-Gazali is going with the Islamic school to prove what God proves about Himself according to what we get from the Holy revelation.

This study shows (reveals) that Ibn Rushd's concept was that God is a mere mind, the first actor and the cause of the universe.

However, as regards the unseen, this study shows that Al-Gazali, Ibn Rushd, and Ibn Khaldoon believe in the unseen and they agree with the Islamic school but disagree with the pragmatic school in denying the unseen and confining it to an unknown and remote essence. Al-Gazali's view about the universe is that it is not old, it has a creator, a justification and he is in harmony with the Islamic school in this point. On the other hand, Ibn Rushd viewed the universe as a continuous eternal creation organized by a seperate creator. Ibn Khaldoon distinguished between two kinds of universes, the Limitless Universe and the Relative Universe. The Limitless Universe to him is God while the Relative Universe is the creation itself. In that he agreed with the Islamic school which viewed the universe as created by God and disagreed with the pragmatic school which did not believe in the duality between the essence and the universe as metaphsics according to them, meant that the essence is static and everlasting while the universe is the external outcome and it is the most needed.

The study shows that Al-Gazali's concept of the human soul had taken different sufistic and philosoptic definitions. He differentiates between the

self and its reality' and in that he radically disagreed with the Islamic school. Ibn Rushd followed the philosophers when he divided the soul into three categories: the plant soul, the animal soul and the rational soul which is a primary perfection for the body. Ibn Khaldoon believes that the human soul has dual nuture (spirit and body). The spirit is non-material and its effect is clear upon the body and the human spirit comes at the highest rank, so, the difference beltween them and the Islamic school is clear. We find the word "soul" hundreds of times in the Holy Quran addressing humans that it is not part of the human body as they believed. The Holy Quran affirms that the soul and the body are two forms to one thing, the human being is composed of two parts: the material and the spiritual. They disagreed with the pragmatic school which denied the duality of the human nature. The duality of the spiritual and material parts of the human being.

The study concludes that the social origins and the relationship between the individual and the society are taken from the Quran and Sunna. They agree with the Islamic school that the human being is a sociable creature in nature, and can't live isolated from his society. They disagree with the pragmatic school about the evolution of societies and values. However, the Islamic school agrees with the pragmatic school that good life is the life in which the person is in harmony with himself and his society. Finally the study shows that Ibn Rushd and Al-Gazali had been influenceed by both the Islamic and Greek thought as regards the origin of cognition.

Al-Gazali took from Plato the instinctive knowledge where the child is born supplied with potential knowledge which is covered with rogue and undistinguished coverings. Ibn Rushd took from Aristotle when he transcends the mental knowledge and adopted the proof method. He tried to apply it to all philosophical issues. Ibn Khaldoon divided the sciences into mental and religious (from Quran and Sunna), mental in the sense that

it is the outcome of the human thinking and perception and Religious in the sense that it relies on the legislator (God) who defined its origins. The differences between them and the pragmatic school is that the latter adopted that cognition origin ates from direct experience while knowledge in its view is not a priority and does not precede experience but comes from the experience itself and it is the true outcome of it.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

لو أراد ا -جلت قدرته- لجعل الناس أمة واحدة، ولكن اقتضت حكمته أن تتعدد الآراء وتختلف وجهات النظر في القضايا الكبرى(الكون،الإنسان، الوجود وما قبلها وبعدها) التي شغلت بال الإنسان عبر تاريخه الطويل، لكن رحمة ا اقتضت أن يرسل للناس رسالات إلهية، تهدي العقول القاصرة المحدود سعيها عن الوصول إلى معرفة جوهر الحقيقة التي تنشدها، حتى لا تضل ولا تشقى. قال تعالى: **وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾**" (هود،119,118).ولقد دأبت حكمتة تعالى منذ وجود آدم _عليه السلام_على هذه الأرض على إرسال الرسل، وإنزال الكتب السماوية الداعية إلى عقيدة التوحيد **(قَالَ ٱهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا ۖ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَاىَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ ﴿١٢٣﴾).طه123،** كما بين الحق سبحانه أن أفضل المجتمعات هو المجتمع الإسلامي شريطة اتباع الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بعد الإيمان با *_سبحانه وتعالى_* الذي قال عنه سبحانه وتعالى:" **كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ۗ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ ٱلْكِتَٰبِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم ۚ**

مِّنۡهُمُ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ وَأَكۡثَرُهُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ ﴿١١٠﴾ (آل عمران 110)، وهو المجتمع الذي خصه ا بالرسالة الكونية بين الناس في قوله تعالى: "وَلۡتَكُن مِّنكُمۡ أُمَّةٞ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلۡخَيۡرِ وَيَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ﴿١٠٤﴾ " (آل عمران 104,).(المنظمة العربية للتربية، 1987، ص175).

لا يستطيع أحد أن ينكر أن التربية الإسلامية هي الأساس المتين لحضارة عالم التربية اليوم فقد قدس الإسلام العلم والعلماء ، وسما بالعلم إلى درجة العبادة وعني العناية التامة بجميع أنواع التربية، وخاصة التربية الروحية والدينية والخلقية، ونادى بالحرية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الأغنياء والفقراء في التعليم وقضى على نظام الطبقات، وفرض طلب العلم على كل مسلم ومسلمة وأعطاهما كل وسيلة للتعلم، إذا وجدت لديهما الرغبة في العلم والإقبال عليه، فمن تلك المباديء المثالية في التربية الإسلامية: التربية الاستقلالية، والاعتماد على النفس في التعلم، والحرية والديمقراطية في التعليم، ونظام التعليم الفردي، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في التعليم والتدريس، وملاحظة الميول والاستعدادات الفطرية للمتعلمين، واختبار ذكائهم، ومخاطبتهم على قدر عقولهم، وحسن معاملتهم، والرفق بهم، والعناية بالتربية الخلقية، وتشجيع الرحلات العلمية، والاهتمام بالخطابة، والمناظرات، والتربية اللسانية، والإكثار من دور الكتب، وتزويدها بما يمكن من الكتب القيمة، والمراجع النادرة، وتشجيع الطلاب على الانتفاع بما فيها من ذخائر نفيسة، والمثابرة على الدراسة، والبحث، والتعليم من المهد إلى اللحد (الخطيب،،2000، ص87).

إن التربية الإسلامية هي الأساس الذي تنبثق منه التوجهات التربوية للأمة الإسـلامية؛ لما رسمته منذ البداية من معالم واضحة ساهمت عبر حقب زمنية متعاقبة في تطورها الفكـري، فكان اهتمامها بالقيم والمثل العليا، كما رفعت من شأن العلم والعلماء، واهتمت بمظاهر التربيـة المختلفة، فالإسلام شريعة ا للبشر، أنزلها لهم ليحققوا عبادتـه فـي الأرض، والعمـل بهـذه الشريعة يقتضي تطوير الإنسان وتهذيبه، حتى يصلح لحمل هذه الأمانة، وتحقيـق هـذه الإرادة التي أرادها ا له (النحلاوي ،1979م، ص17).

كما وأن الفكر التربوي هو الشهادة الصادقة على العصر بشتى أوضاعه المجتمعية وأحواله الإنسانية، وهو الرسالة الهادفة إلى التنمية والتحديث. وإذا كان الفكر التربوي يعيش حالات متنامية من التطور والازدهار في البلدان المتقدمة، فإنه ما يزال على العكس من ذلك يتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لا متناهية من المشكلات والصعوبات التي غالباً ما تحكم على خططه واستراتيجياته بالتعثر، وعلى جهوده ووعوده باليأس وعلى توجهاته وآفاقه بالانطفاء، فعلى الرغم من اختلاف الرؤى والتصورات، وتباين الوسائل والطرق، وتناقض المنطلقات والمرجعيات، فإن محددات هذا الفكر وبإجماع الكثيرين ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها محافظة في أسسها ومبادئها جامدة في توجهاتها وآفاقها، ورافضة منطق التجديد والتحديث. كما أن فكرنا التربوي وفي سعيه المتتالي نحو الابتكار للرقي إلى ما هو أفضل، يجد نفسه أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته، فهو أمام واقع اقتصادي يحبس انطلاقته، وتركيب اجتماعي يشل حركته، ووضع ثقافي يشد مسيرته إلى الوراء، ويحول جهوده أقاويل وأحلام خادعة، فبالإضافة إلى تذبذبه بين التشبث بأصالة الماضي ومجده الخالد، وبين الانفتاح على حداثة الآخر ومستقبله الزاهر، فإنه يتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها، توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة. ويحكمها منطق المحددات والأساليب العتيقة، وتسيرها ذهنية الحلول

والشعارات الفضفاضة فهذا واقع يدركه ويشعر به كل مهتم بالفكر التربوي العربي (الغالي، 2001م: ص 151).

إن فكرنا التربوي، وفي ظل غياب التفاهم الكامل بين المسؤولين والمفكرين حول المسائل المرتبطة بطرفي إشكالية التذبذب بين الأصالة والمعاصرة، أضحى مسرحاً لآراء ومقاربات متباينة في المنهج والأسلوب، رغم أن الهدف واحد وهو تأسيس التربية العربية المنشودة. وهذه الآراء والمقاربات تتوزع على موقفين متباينين:

الأول: يرى أن التحديث التربوي مشروط أولاً وأخيراً بالعودة إلى الماضي الحافل بتراث تربوي خالد بحيث يستحيل بناء تربية عربية بالمعنى الحديث إلا إذا كانت مماثلة في مرتبتها لمرتبة التربية العربية القديمة أيام إشعاعها وازدهارها.

الثاني: يرى أن تحديث التربية العربية وتخليصها من أوضاعها المتردية يتأتى من خلال تقليد التربية الغربية جملة وتفصيلاً، وبالتالي الهروب إلى الإمام عوضاً عن الركون إلى الوراء؛ بمعنى التطلع إلى كل ما هو جديد بدلاً من التشبث بكل ما هو قديم، وهذا ما يؤكد أن الإنسان العربي يبقى ممزقاً بين نظامين متعارضين للتربية؛ نظام تقليدي تتمسك بمقوماته وعناصره نخب تقليدية تقاوم كل ما هو حديث وتدافع عن منجزات الماضي باسم الحفاظ على الهوية، ونظام حديث تتشبث بمكوناته نخب حديثة، وتتمسك بما هو جديد، وتدافع عن كل ما هو عصري(عبود، 1982، ص153)،

إن العودة إلى التراث القديم بقصد إحياء بعض مضامينه المشرقة، أمر واجب، شريطة أن يتم ذلك عبر التوظيف الممنهج لمبتكرات العلم المعاصر وتقنياته الجديدة، والرجوع إلى المصادر الأساسية للتراث دون أن يشوبها شوائب الدهر على أيدي المغيرين والمحرفين في تراث المسلمين. إلا أن الأمر الذي لا يمكن قبوله فهو الاعتقاد بأن استحضار منجزات الماضي

التربوي العربي، أو تقليد منجزات الحاضر الغربي سيضمن شرط الإقلاع أو التحديث التربوي المأمول المشبع بروح العقل والعلم، أو على الأقل سيحرر التربية العربية الراهنة من أوضاع تأزمها وانحطاطها، فالتحديث التربوي الحقيقي لم ولن يتحقق إلا بتوافر شروطه اللازمة المتمثلة أساساً في نهج سياسة تربوية مضبوطة المنطلقات وواضحة الأهداف، يؤطرها مناخ الحرية والعقلانية والمبادرة الواقعية والكفاءة، وتحكمها اختيارات حاسمة المفعول، ويتفاعل فيها كل ما هو سياسي، واجتماعي، وثقافي (الغالي، 2001م: ص156).

إن أصول التربية المتعددة التي نستمد منها معارفنا، ونستند إليها، تضيف إلى الفكر الإنساني مزيداً من التنوع والتعدد، وتساعد الدارسين على القيام بأدوارهم البحثية على الوجه الصحيح، فللتربية أصولها الفلسفية والنفسية(الإنسانية) والثقافية، والاجتماعية، والمعرفية التي تستمدها من مختلف العلوم كعلم الفلسفة والاجتماع، فلا يمكن لنا أن نتصور التربية في فراغ، بل إنها تستمد كل مقوماتها من المجتمع الذي تنبت فيه. فالمقصود بأصول التربية هو كل ما تستند إليه التربية من مبادئ، وأسس، ومفاهيم، وأساليب نظرية وتطبيقية تحكم العمل التربوي، وتوجه الممارسات التربوية. لذا فإنه يلزم دارسي التربية والمشتغلين بها معرفة أصول التربية وإدراك أبعادها حتى يتعمق إيمانهم بالمهنة، ويزيد حرصهم على نموها وتطورها.

كما أن أول ما يدرسه طالب التربية من أصولها هي الأصول التاريخية؛ فيتعلم عن نشأة المدرسة وتطورها عبر عصور التاريخ، ويدرس كيف نشأت التربية كمؤسسة من مؤسسات المجتمع لنقل الثقافة من جيل إلى جيل آخر حتى يتوافر للمجتمع صفة الاستمرار الحضاري. كذلك فإن جزءاً من الأصول التاريخية للتربية يتمثل في دراسة تطور الفكر التربوي، ودراسة الأصول الاجتماعية للتربية إلى جانب أصولها التاريخية، وذلك لأن التربية مؤسسة اجتماعية. كما وترتبط الأصول الاجتماعية بالأصول النفسية، أو بدراسة التربية من حيث تأثيرها في الفرد

الذي هو محور العملية التعليمية. ويبقى بعد ذلك الأصول الفلسفية والمقارنة للتربية، وهي الأصول التي نستوحي منها بعد العمق، ولا شك في أن إعمال الفكر في المسائل التربوية والنظر إلى القضايا التربوية بعمق وتمحيص، وتكوين فلسفة واضحة للتربية ترتبط بفلسفة المجتمع ذاته وتعكس حاجاته، يعمق من مهنتة ويؤكد دوره في خدمة الفرد والمجتمع على السواء (مرسي، 2001: ص 35).

إن اشتغالنا بأصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون ومقارنة أصول فكرهم التربوي مع أصول الفكر التربوي في كل من المدرستين الإسلامية والبراجماتية هو رغبة منا في تنقية أصول الفكر التربوي في تراث المسلمين وليس برغبة تكرار ما كتب عنهم، وهذه الرغبة في سمة من سمات أي مشتغل من المشتغلين بالعمل العلمي في أي مجال من مجالاته، أو يجب أن تكون سمة من سماتهم، بل من الضرورة أن تكون أهم هذه السمات.

فالغزالي هو حجة الإسلام والمسلمين، إمام أئمة الدين، لم تر العيون مثله لساناً وبياناً، ومنطقاً وخاطراً، وذكاء وطبعاً، وصار أنظر أهل زمانه، وأوحد أقرانه في أيام إمام الحرمين، وكان الإمام مع علو درجته وسمو عبارته وسرعة جريه في النطق والكلام، لا يصفي نظره إلى الغزالي سراً، لإبائه عليه في سرعة العبارة وقوة الطبع، ولا يطيب له تصديه للتصانيف، وإن كان متخرجاً به منتسباً إليه، كما لا يخفى من طبع البشر، ولكنه يظهر التبجح به والاعتداد بمكانه ظاهراً خلاف ما يضمره. ثم بقي كذلك إلى انقضاء أيام الإمام (العثمان، 1973م، ص42).

أما السؤال المطروح فهو هل كان ابن رشد مجرد شارح للمنطق الأرسطي؟ قد يبدو هذا السؤال في غير محله لأنه من المعروف تماماً أن ابن رشد قد وصف عند جميع الدارسين له

مؤيدين أو معارضين بأنه الشارح أو "الشارح الأعظم" وهذا الوصف بالتعريف لا بالتنكير يجعل من ابن رشد وحده هو الذي يمكن أن يقال عنه إنه هو الذي شرح كتب أرسطو شرحاً جديراً بهذا الاسم، وكأن السابقين عليه سواء أكانوا من اليونانيين أم العرب لم يقدموا ما ينبغي أن يكون عليه الشرح الصحيح لكتب أرسطو، فشروحهم كانت إما قاصرة عن إظهار مقصود المعلم الأول، وإما منطوية على أخطاء في فهم النصوص الأرسطية، وهنا جاء ابن رشد ليكون هو " الشارح" أو " الشارح الأكبر" (منسية، 1999م: ص25).

كذلك فإننا عندما ندرس الفكر التربوي عند ابن خلدون، أو حتى أصوله، نجده غير مهتم بصورة رئيسة أو مباشرة ببناء نظرية تربوية أو فكر تربوي بالتعبير المعاصر. وواقع الأمر أن ابن خلدون لم يتعرض إلى ما يسمى بمسائل التربية وقضاياها إلا من حيث كونها أمورا ملازمة للعمران البشري، أو أحوالاً له بحسب تعبيره. ويجد المتفحص لفصول المقدمة أنها تخلو من لفظ التربية. ومع هذا فإن ابن خلدون تناول في مقدمته بالعرض والتحليل قضايا فلسفية واجتماعية وأخلاقية هامة. وخلص من ذلك كله إلى مجموعة من المبادئ والقوانين والتصورات التي يستند إليها أي فكر تربوي (خندق، 1979: ص85).

غير أن ابن خلدون كان قد أفرد فصلاً في مقدمته عن التعليم وأهدافه، إلا أن هذا الفصل لم يلبِ حاجات الباحثين والدارسين في علم التربية. وكذلك عندما أثار فرضياته النظرية لعلم الاجتماع الإنساني فإنه كان يسعى لترسيخ هذا العلم، وتأكيد الحاجة إليه لفهم الاجتماع الإنساني وكان واعياً في ذلك لأهمية الأساس النظري لهذا العلم بجانب إطاره المنهجي، وأن الاتساق بين النظرية والمنهج لهذا العلم ضرورة تقتضيها وحدة الموضوع الذي يتناوله وهو الاجتماع الإنساني، والطبيعة البنائية لنسق التفكير العلمي التي تقوم على وحدة النظرية والمنهج لهذا العلم.

إن المجتمعات العربية والإسلامية تعاني من اختلافات في أصول التربية، فكثير منها يعود في تربية مجتمعه إلى الأصول التراثية لاعتقادها أنها الطريقة الوحيدة أو الفضلى في تربية أبنائهم، ومنها من يتبنى الفكر الغربي معتمداً على أحدث ما تم التوصل إليه في تلك المجتمعات محاولين تقليدها وأخذ ما فيها غثاً كان أم سميناً، ومنها من يحاول التوليف بين الأصالة والمعاصرة، فيجمع بين الماضي فيأخذ منه كل ما يوافقه ويحاول دمجه مع الفكر المعاصر، ليخلص بالتالي إلى فكرٍ خليط من مبادئ استلهمت من الماضي وجمعت ما في الحاضر، الأمر الذي أدى إلى ما تعاني منه المجتمعات العربية والإسلامية من تخبط وتخلف في أصول التربية ليس من السهولة بمكان الخروج منه.

إن المذهب البرجماتي، هو المذهب الذي يحول النظر بعيداً عن الأشياء الأولية والمبادئ والقوانين والحتميات المسلّم بها، ويوجه النظر نحو الأشياء الأخيرة: الثمرات، والنتائج، والآثار. فاهتمامـه لا ينصب على الحقائق الثابتة، وإنما على ما يحصله الإنسان من منافع يستثمرها في حياته العلمية حتى إنه ينظر إلى الحقيقة على أنها المنفعة وفي هذا خلط واضـح بـين الحقيقـة نفسها، والهدف الأساس من محاولة الظفر بها، فقد ينبغي أن يكون الغرض من اكتساب الحقائق هو استثمارها في المجال العملي والاستنارة بها في تجارب الحياة، ولكن ليس هذا هـو معنـى الحقيقة بالذات، فإعطاء المعنى العلمي (البحت) للحقيقة، وتجريدها من خاصية الكشف عما هـو موجود وسابق! استسلام مطلق للشك الفلسفي الذي تحارب التصورية والسفسطة لأجله، ولـيس مجرد الاحتفاظ بلفظة الحقيقة في مفهوم آخر كافياً للرد عليه، أو التخلص منه، ومـا دام تيـار الحياة متنامياً في سيره، فإن حقائق جديدة تلغي وتتجاوز الحقائق القديمة، فلا شيء يبقى ثابتـاً!، وفي ضوء هذه القناعة فإن أصحاب هذا المذهب يرون أن التربية والنمو صـنوان لا يفترقـان ولـيس للنمـو غايـة تتجـاوزه أو تعلـو عليـه، فغايـة النمـو هـو النمـو ذاتـه.لـذا

فإن من عيوب هذا المذهب جعله الحياة الحاضرة محوراً وحيداً للتربيـة دون الالتفـات للحيـاة المستقبلية، الأمر الذي جعله يفتقد قاعدة صلبة من المبادئ والأهداف الثابتة التي تضبط حركـة الحياة، وتحمي الإنسان من التيه والقلق والتأرجح بين أحداث الحياة وتطوراتها المتلاحقة؛ وتلك نتيجة حتمية لإغفاله الجانب الروحي في الإنسان ورفضه للإيمان بما وراء المادة، وهذا ما حكم على نظريته التربوية بالدوران في حلقة مفرغة، فهي تدور مع حركة الحياة المادية حيث دارت من غير الاستناد إلى مبدأ عميق ومقياس دقيق تفصل بواسطته بين الغث والـسمين، والـصالح والطالح ضمن تراث الإنسانية المترامي الأطراف، وتنفذ بواسطته وراء أسوار الحياة(مـسعود، 1997م).

مشكلة الدراسة:

إن الأفكار الفلسفية، والاتجاهات الكثيرة المتباينة كالقومية، والشيوعية والاشتراكية، والبراجماتية، والعلمانية وغيرها قد ملأت مجتمعاتنا الإسلامية. وبرز من بينها من ينادي بالحداثة وآخر ينادي بالأصالة كمرجعية للبحث والنهضة المنشودة مستنداً إلى تراث الأقدمين، ومستقياً من معينه، ومعتبراً ومعتقداً أيضاً أن في تراث السلف تقدماً ورقياً للخلف يجب أن يؤخذ بجملته دون تنقيته من الشوائب التي كانت تتخلله، وينادي بأن تنهل الأمة من معين تراثها إذا أرادت الرفعة والنهضة بلا تمييز بين تراث المسلمين المتأثر بالمعرفة الإنسانية عامة والفلسفة الإغريقية خاصة، وبين الدين الإسلامي المتمثل بما نزل به الوحي وبينه رسولنا الكريم. وآخر ينادي بالتوليف بين الأصالة والمعاصرة كمرجعية للبحث والنهضة المنشودة وهذا ما أدى إلى غياب وهلامية أصول التربية.

وعليه فإن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف إلى أصول الفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون ومقارنتها بالفكر التربوي الحديث .

عناصر الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الأصول الفلسفية (الذات الإلهية والغيب، والوجود) للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد، وابن خلدون ؟

السؤال الثاني: ما الأصول النفسية (الإنسانية) للفكر التربوي عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون؟

السؤال الثالث: ما الأصول الاجتماعية(علاقة الفرد بالمجتمع) للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون؟

السؤال الرابع: ما الأصول المعرفية للفكر التربوي عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون؟

السؤال الخامس: ما مدى انسجام الأصول الفلسفية للفكر التربوي واختلافها عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون مع المدرستين الإسلامية والبراجماتية ؟

السؤال السادس: ما مدى انسجام الأصول النفسية (الإنسانية) للفكر التربوي واختلافها عند الغزالي وابن خلدون وابن رشد مع المدرستين الإسلامية والبراجماتية؟

السؤال السابع: ما مدى انسجام الأصول الاجتماعية للفكر التربوي واختلافها عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون مع المدرستين الإسلامية والبراجماتية؟



السؤال الثامن: ما مدى انسجام الأصول المعرفية واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي، وابن رشد وابن خلدون مع المدرستين الإسلامية والبراجماتية ؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها:

1- الأولى من نوعها من حيث المقارنة بين أصول الفكر التربوي عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون من جهة وأصول الفكر التربوي البراجماتي من جهة أخرى.

2-تحاول الوقوف على أصول الفكر التربوي الذي يمثله كل من أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون، مقارنة بالفكر التربوي البراجماتي ومحاولة الاستفادة من هذه المبادئ في تلبية حاجات مجتمعنا العربي المعاصر.

3-تحاول التخلص من إشكالية معرفة وتحديد المقاربات بين أصول الفكر التربوي فيما بينهم والفكر البراجماتي من النواحي الفلسفية والإنسانية(النفسية) والاجتماعية والمعرفية .

التعريفات الاجرائية والاصطلاحية

أصول الفكـر التربـوي: هي منظومة الاعتقادات الفكرية، والإنسانية، والمعرفية، والاجتماعية، والميتافيزيقية، والتي تشكل في مجموعها وجهة نظره حول القضايا الوجودية الرئيسة الفيزيقية منها والميتافيزيقية، والتي يرتكز عليها، ومنها تنطلق أفكاره التربوية الأصول الفلسفيـة الاجتماعية والنفسية (الإنسانية) والمعرفيـة.

الأصل الفلسفي: الأصل المتعلق بدراسة الذات الإلهية والغيب والوجود.

الأصل الاجتماعي: الأصل المتعلق بدراسة العلاقة بين الفرد والجماعة.

الأصل النفسي (الإنساني): الأصل المتعلق بدراسة طبيعة النفس الإنسانية، وحقيقتها ومصيرها.

الأصل المعرفي: الأصل المتعلق بمصادر المعرفة التي تكمن في مجموعة من المعاني الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.

الفكـر: جملة الآراء والأفكار والنظريات التي تعبر عن رؤية الإنسان للحياة والعالم. ومعروف أن هذه المبادئ، والأفكار، والمفاهيم، والآليات ليست فطرية ولا غريزية، بقدر ما هي مكتسبة يكتسبها الإنسان نتيجة احتكاكه بمحيطه الطبيعي، والاجتماعي، والثقافي(الجابري، 1984،ص69).

المدرسة الإسلامية: كل ما جاء به القرآن الكريم وما بلغه الرسول الأمين -صلى ا عليه وآله وسلم.

محددات الدراسة:

- إن نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها على الاتجاه الفلسفي جميعه، وذلك لاختلاف الفلاسفة في عقائدهم الفلسفية، لذا فإن هذه الدراسة اقتصرت على:

- تناول الفكر البراجماتي كممثل للفكر التربوي الحديث.
- تناول الأصول الفكرية الفلسفية للتربية(الذات الإلهية، الغيب، الوجود) والأصول الإنسانية(النفسية) والأصول الاجتماعية (علاقة الفرد بالمجتمع) والأصول المعرفية لدى أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، والمدرسة البراجماتية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

لقد تناول الباحث في هذا الفصل كلاً من الغزالي وابن رشد وابن خلدون والمدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية، ففيما يتعلق بالغزالي تناول سيرة حياته، ومؤلفاته، ومؤيديه، ومعارضيه، وكذلك سيرة حياة ابن رشد، ومؤلفاته، وسيرة حياة ابن خلدون، ومؤلفاته ومؤيديه، ومعارضيه، والمدرستين المثالية، والواقعية، بالإضافة إلى المدرسة الإسلامية التي اشتملت مواضيعاً عن الذات الإلهية، والغيب: ماهيته وأنواعه. وطبيعة الكون، وحقيقة النفس، وطبيعة النفس، والعقل ودوره في الوصول إلى الحقيقة، وعلاقة الفرد بالجماعة، ومصادر المعرفة، أما المدرسة البراجماتية فقد تناولت الحديث فيها عن الأصول الفلسفية للفكر التربوي البراجماتي المتعلقة بالذات الإلهية، والوجود، والأصول الإنسانية (النفسية)، والأصول الاجتماعية، والأصول المعرفية التي تتعلق بالفكر التربوي البراجماتي. كما انتقل في هذا الفصل لتناول الدراسات السابقة حيث تم تقسيمها إلى دراسات أجريت حول أصول الفكر التربوي عند الغزالي، ودراسات أجريت حول أصول الفكر التربوي عند ابن رشد، ودراسات أجريت حول أصول الفكر التربوي عند ابن خلدون، ودراسات أجريت حول أصول الفكر التربوي البراجماتي.

أولاً: الإطار النظري

الغزالي:

هو محمد بن محمد بن محمد الغزالي، ولد سنة 450هـ (1058م) تلقى علومه الأولى في طوس كان والده رجلاً فقير الحال ولكنه كان مؤمناً صالحا، كثير التضرع إلى ا ، ويخشى دوما عاقبته فتمنى أن ينشئ ولديه نشأة علمية دينية، وحين مات، كان الغزالي (أبو حامد) وأخوه لا يزالان في مدارج الطفولة، فتعهدهما رجل صوفي جار لهما فقير الحال، لكنه من الأصدقاء الأوفياء لوالدهما وأصبح هذا الصوفي أشبه بوصي عليهما ينفق على معيشتهما وتربيتهما إلى أن نفد ما ترك لهما والدهما، وكانت وصية والدهما لهذا الرجل الصوفي أن يتعلم ولداه الخط، ونفذ الصوفي وصية صاحبه فتعهد الطفلين بالتربية الحسنة وأشرف على تعليمهما وتهذيبهما حتى أنفق عليهما ما ترك أبوهما(أمين،1963، ص8).

ولد أبو حامد الغزالي الملقب بحجة الإسلام في غزالة، وهي قرية تابعة لمدينة طوس من منطقة خراسان الفارسية، وقيل إنه ولد في طوس نفسها، لقب بالغزالي على اختلاف في تخفيف الزاي نسبة إلى قريته، وتشديدها نسبة إلى صناعة أبيه الذي كان يغزل الصوف ويبيعه ليكسب قوته(الموسوي، 1972م، ص159)

هذا وقد تلقى الغزالي الفقه في طوس سنة 465هـ (1073م) على يد أحمد بن محمد الرازكاني ثم ذهب إلى جرجان ودرس على الشيخ أبي القاسم إسماعيل بن مسعدة الجرجاني، وكان إماماً شافعياً ومحدثاً أديباً، وكانت داره مجمع العلماء. بعدئذ ذهب إلى نيسابور سنة 473هـ ودرس على إمام الحرمين أبي المعالي الجويني علوم الفقه، والمنطق، والأصول، وعن

الجويني أخذ الغزالي المذهب الأشعري، كما أخذ التصوف على أبي علي بن محمد الفارمدي الطوسي (توفي عام477هـ) وبعد وفاة الجويني ذهب الغزالي إلى العسكر بلاط الوزير نظام الملك في ظاهر نيسابور وكان نظام الملك يقرب العلماء، والأدباء، فأعجب بالغزالي وبمقدرته على المناظرة، وفي سنة 484 (1091 م) عين نظام الملك أبا حامد الغزالي أستاذاً في المدرسة النظامية في بغداد فدخلها الغزالي شاباً في عنفوان الصبا، أنيقاً في ثيابه، مترفا في سائر أحوال حياته، وسرعان ما اشتهر الغزالي في بغداد وكثر أنصاره وخصومه، وفي سنة (485)(1092م) فتك الباطنية بنظام الملك فترك ذلك في نفس الغزالي أثراً عميقاً من الحزن على نظام الملك، ومن النقمة على الباطنية، والخوف على نفسه (فروخ، 1972م، ص485-486).

أما في بغداد فقد نال من الاحترام ما يشبه التقديس، كما غلبت عليه حشمة الأمراء والملوك والوزراء على حد تعبير السبكي، وصار إمام العراق بعد أن كان إمامـ ـاً في خراسان على حد تعبير أحد معاصريه وهو عبد الغفار الفـ ـارسي (الموسوي، 1972م، ص160).

إلا أن الغزالي لم يمتع بمقامه وجاهه في بغداد إلا أربع سنوات أو تزيد قليلاً؛ لأنه جاء إلى بغداد يحمل في أعصابه مرض الكنظ الذي يعمل على هبوط في القوى الجسمانية والعقلية، وينتج اضطراباً نفسياً يتسم صاحبه بالقلق والسويداء، وهو يظهر عادة بعد سن الخامسة والثلاثين ويمتد من ثلاثة أشهر إلى ستة، وهو قابل للشفاء. يمر المرض في فترات يتعرض المريض في أثنائها لأزمات خفيفة أو حادة متقاربة أو متباعدة، ويرافق هذا المرض ضعف في الذاكرة، وتشتت الفكر مع الحزن والتشاؤم والهروب من تبعات الحياة، والمريض بالكنظ يقل أكله ونومه، ويستولي عليه خشوع من التقوى والورع (فروخ، 1972م، ص486).

لقد انتهى أمر صراع الغزالي بين الدنيا والآخرة في توقفه عن التدريس، وغمر قلبه حزن أثر في صحته، فضعفت قواه، فتوجه إلى الشام وأقام بها نحو سنتين لا شغل له إلا العزلة والخلوة، والمجاهدة اشتغالًا بتزكية النفس، وتهذيب الأخلاق. وكان يعتكف في منارة مسجد دمشق طوال النهار، ويغلق بابها على نفسه، وقبل أن يرجع إلى بغداد، زار القدس ومكة والمدينة وبعد رجوعه إلى بغداد لم يمكث فيها كثيرا فقد استمر بالتنقل بين طوس وهمدان ونيسابور، وفي ذي الحجة عام 499 هـ استطاع الوزير فخر الملك بن نظام الملك اقناع الغزالي بالتدريس في نظامية نيسابور (الموسوي ، 1972م، ص160-161).

وعاد الغزالي إلى شيء من الاضطراب فغادر نيسابور إلى طوس، حيث قضى بقية أيامه بختم القرآن، وقراءة الحديث، والوعظ والتدريس. وقد بنى قرب بيته مدرسة للمشتغلين بالعلم وخانقاه للصوفية وكان يرعاهم شكرا على ما كان قد لقيه هو في مدرسة طوس عندما كان فقيرا يافعا، وتوفي أبو حامد الغزالي في طوس سنة 505هـ 1111م.

مؤلفات الغزالي:

يعد الغزالي من أغزر مفكري الإسلام مادة، ومن أطولهم نفساً في التأليف، ومن أكثرهم إنتاجا وتنوعاً، حتى وصف بأمير الكتاب. وقيل إن مؤلفاته زادت على ثلاثمائة كتاب ما بين مخطوط ومطبوع ومفقود، أما كتبه المطبوعة فقد زادت على الأربعين كتاباً، هذا عدا المخطوطات التي لم تطبع بعد وما أكثرها، كذلك عدا الكتب المفقودة التي لم تصل إلينا، فهو لم يقتصر على فن واحد من فنون المعرفة، بل له تصانيف في شتى الفنون، فقد ألف في الفلسفة، وعلم الكلام، والمنطق، والتفسير، والحديث، والفقه، والأصول، والأدب، والشعر، والتصوف، وعلم الاجتماع، وعلم الأخلاق، وعلم النفس، وخواص القرآن، وأسرار المكاشفات، والوعظ، والاعتقاد، والإرشاد، والترهيب، والترغيب، والفلك، والفتيا، وفي علم الشريعة، وفي علم الحقيقة، بل حتى في علوم الحرف، وأسرار الروحانيات، وخواص الأعداد، ولطائف الأسماء الإلهية وغيرها (مرحبا،1970م، ص612).

إن أهم ما يلفت إليه النظر بالنسبة لمؤلفات الغزالي غزارة الإنتاج وتنوعه، والإحالة إلى كتبه ولذلك قيل إن ما كتبه الغزالي يعرف من كتبه أكثر مما كتب عنه، ولا تقرأ كتاباً من كتب الغزالي حتى تعرف جملة من أسماء كتبه، لأنه لا يدع مناسبة لكتاب من كتبه تمر دون أن يشير فيها إلى ذلك الكتاب ويحيل عليه (العثمان، 1973م، ص35)

لقد صاحب كتاب طبقات الشافعية ما يقرب من ستين كتاباً من مؤلفاته، وعد منها شارح الإحياء الإمام الزبيدي ما يقرب من ثمانين كتاباً ورسالة، منها في الفقه، الوجيز، والبسيط،

ومنها في علم الكلام الاقتصاد في الاعتقاد، ومنها في الفلسفة مقاصد الفلسفة، وتهافت الفلاسفة، ومنها في التصوف بداية الهداية، ومنهاج العابدين، وكتاب الإحياء(محمود، د.ت،ص40)

ولا بد لنا أن نعلم أن بعض الكتب دست على الغزالي. ونسبت إليه من بعده، كما حصل مع غيره من المشهورين في تاريخ الفكر، فلم يكن على الانتحال والتزييف إذ ذاك رقيب ولم تكـن حقوق التأليف معروفـة للنـاس ولـم يكـن التحقيـق فـي أصـول الكتـب ميـسوراً لمـن أراد(مرحبا،1970م، ص 613)

ومهما يكن من أمر فإن مؤلفات الغزالي لا يمكن استيفاؤها هنا كلها، ولذلك فإننا سـنجتزئ أهمها:

1- المنقذ من الضلال: وهو كتاب لا غنى عنه لأي باحث في تطور حياة الغزالي الفكرية ففيـه قص الغزالي حياته الفكرية في تطورها من الدراسة المستفيضة، إلى الشك، ثم إلى اليقـين، وحدد موقفه من علم الكلام، والفلسفة، والفلاسفة، وكذلك من التصوف. كما بين فيه موقفـه من مسألة النبوة ومن الشكوك التي ترد عليها، وبين طريق الصواب لإحياء الشعور الـديني حينما يفتر عند بعض الناس، ومن أهم ما دفعه إلى تأليفه قراءته لكتب الحارث بـن أسـد المحاسبي الذي سبق الغزالي في هذا النهج، فانتفع به(محمود، د.ت، ص613).

2- مقاصد الفلاسفة: وهو كتاب بسط فيه أراء الفلاسفة اليونانيين ومن تبعهم من فلاسفة العرب، وحلل مبادءهم، وشرح أقوالهم استعداداً لهدمها، كما بين هو ذلك في مقدمة الكتاب، وهو من أحسن الكتب التي لخصت وضع الفلسفة إلى عصره(مرحبا، 1970م، ص613)

3- تهافت الفلاسفة: وهو كتاب تدل تسميته على ما يقصد به، ففيه رد على أقوال الفلاسفة ونقض تعاليمهم وأبطل حججهم، وإظهر ما فيها من تناقض ومخالفة للعقل، وقد عد هـذا الكتـاب

حدثاً فكرياً فاصلاً بين عهدين من عهود الفلسفة في المشرق، إذ لم تستطع الفلسفة بعده أن تحـتفظ بالتقدير الذي كانت تتمتع به من قبل(مرحبا، 1970م، ص613).

4- إحياء علوم الدين: وهو من أهم الكتب وأعظمها في الأخلاق والتصوف، ألفه في أخريات حياته حين جنح إلى اعتزال الناس، ثم قرأه في دمشق وبغداد، ووضع له مختصرات عدة منها الوجيز، والمبسوط، وقد شرح الغزالي في الإحياء طرق النجاة للمسلمين ببيان حقيقة العقائد وتفصيل المعاملات والعبادات، وقد بلغ من شهرة هذا الكتاب أن كثيراً من أجزائه فصل على حده واتخذ كتباً مستقلة، لذا فإن هذا الكتاب يعد موسوعة ضخمة لعلوم الدنيا والآخرة (مرحبا، 1970، ص614)

5- إلجام العوام عن علم الكلام: وهو كتاب اسمه يدل على موضوعه، فهو دعوة إلى الاكتفاء بالأدلة المأخوذة من القرآن لمعرفة ا تعالى، وعدم الخوض في أدلة المتقدمين لأن مقدماتهم وبراهينهم تشكك ذهن العامي البسيط وتقلق قلبه بدلاً من أن تقنعه.

6- معيار العلم: وهو كتاب في المنطق ويسمى أيضاً(معيار العلوم).

7- ميزان العمل: وهو في التهذيب ورسم الطريق للعمل الصالح.

8- القسطاس المستقيم: وهو كتاب في بيان ميزان العلوم، وهو من أواخر كتب الغزالي.

9- مشكاة الأنوار: وهو كتاب في فلسفة التصوف، ومن الكتب التي تحدثت عن أسرار الأنوار الإلهية.

10- الاقتصاد في الاعتقاد: وفيه تبرز شخصية الغزالي المتكلم.

11- فرائد اللآليء من رسائل الغزالي: وهي مجموعة فيها معراج السالكين، ومنهاج العارفين، وروضة الطالبين.

هذا بالإضافة إلى مصنفات كثيرة أهمها وأشهرها، الخلاصة في الفقه. ومن كتبه في أصول الفقه: المستصفى، والمنخول، والمنتحل في علم الجدل، ومحك النظر، والمضنون به على غير أهله، وحقيقة القولين، وياقوت التأويل في تفسير التنزيل في أربعين مجلداً، وأسرار علم الدين، و منهاج العابدين، و الدرة الفاخرة في كشف علوم الآخرة، و الأنيس في الوحدة والقربة إلى ا عز وجل، و الأبرار والنجاة من الأشرار، و بداية الهداية، و جواهر القرآن والأربعين في أصول الدين، و المقصد الأسنى في شرح أسماء ا الحسنى، و التفرقة بين الإسلام والزندقة ، والذريعة إلى مكارم الشريعة، و المناوي والغايات، وكيمياء السعادة، ونصيحة الملوك، وشفاء العليل في مسائل التعليل، وأساس القياس، والانتصار، و الرسالة اللدنية، والرسالة المقدسية، وبيان النظر، وكتاب المأخذ، والقول الجميل في الرد على من غير الإنجيل، والأمالي، ومفصل الخلاف، وجزء في الرد على المنكرين في بعض ألفاظ إحياء علوم الدين (العثمان، 1973م، ص86).

مؤيدوه ومعارضوه:

قيل عن الغزالي الكثير من المدح حتى إننا نرى أبا الحسن عبد الغافر بن إسماعيل الخطيب الفارسي، خطيب نيسابور يقول فيه: "هو حجة الإسلام والمسلمين، إمام أئمة الدين، لم تر العيون مثله لساناً وبياناً، ومنطقاً وخاطراً، وذكاء وطبعاً، وصار أنظر أهل زمانه، وأوحد أقرانه في أيام إمام الحرمين، وكان الإمام مع علو درجته وسمو عبارته وسرعة جريه في النطق والكلام، لا يصفي نظره إلى الغزالي سراً، لإبائه عليه في سرعة العبارة وقوة الطبع، ولا يطيب له تصديه للتصانيف، وإن كان متخرجاً به منتسباً إليه، كما لا يخفى من طبع البشر، ولكنه يظهر

التبجح به والاعتداد بمكانه ظاهراً خلاف ما يضمره. ثم بقي كذلك إلى انقضاء أيام الإمام (العثمان، 1973م، ص42).

أما ياقوت الحموي فقد قال: إنه الإمام المشهور، صاحب التصانيف التي ملأت الأرض طولاً وعرضاً، نال من الدنيا إربه ثم انقطع إلى العبادة، فحج إلى بيت ا الحرام، وقصد الشام، وأقام في بيت المقدس مدة (العثمان، 1973، ص63).

وكذلك الذهبي صاحب سير أعلام النبلاء، فإنه يرى أن الغزالي الشيخ الإمام البحر، حجة الإسلام وأعجوبة الزمان، زين الدين، صاحب التصانيف والذكاء المفرط (العثمان، 1973م، ص69).

وقال السبكي صاحب كتاب طبقات الشافعية أنه " حجة الإسلام ومحجة الدين التي يتوصل بها إلى دار السلام، جامع أشتات العلوم، والمبرز في المنقول منها والمفهوم، جرت الأئمة قبله شأواً، ولم تقع منه بالغاية، ولا وقف عند مطلب وراءه مطالب لأصحاب البداية والنهاية.

حلفت فلم أترك لنفسك ريبة وليس وراء ا للمرء مذهب

حتى أخمل من القرناء كل خصم، بلغ مبلغ السها، وأخمد من نيران البدع كل ما لا تستطيع أيدي المجالدين مسها. " ويكمل السبكي: " كان رضي ا عنه ضرغاماً إلا أن الأسود تتضاءل بين يديه وتتوارى، وبدراً تماماً، إلا أن هداه يشرق نهاراً وبشراً من الخلق ولكنه الطود العظيم، وبعض الخلق ولكنه مثل ما بعض الحجر الدر النظيم، جاء والناس إلى رد فرية الفلاسفة أحوج من الظلماء لمصابيح السماء، وأفقر من الجدباء إلى قطرات الماء، فلم يزل يناضل عن الدين الحنيفي بجلاوة مقاله، ويحمي حوزة الدين ولا يلطخ بدم المعتدين حد نصاله، حتى أصبح الدين وثيق العرى، وانكشفت غياهب الشبهات، وما كانت إلا حديثاً مفترى، هذا مع ورع طوى عليه

ضميره، وخلوة لم يتخذ فيها غير الطاعة سميره، وتجريد تراه به وقد توحد في بحر التوحيد وباهى.

ألقى الصحيفة كي يخفف رحله والزاد حتى نعله ألقاها

ترك الدنيا وراء ظهره وأقبل على ا يعامله في سره وجهره " (العثمان، 1973، ص93).

ليس هذا فحسب، وإنما كتب عنه الكثيرون، فها هو الشيخ المراغي يقول " أما إذا ذكر الغزالي، فقد تشعبت النواحي، ولم يخطر في البال رجل واحد، بل خطر في البال رجال متعددون لكل واحد قدرته وقيمته، يخطر في البال الغزالي الأصولي الحاذق الماهر، والغزالي الفقيه الحر، الغزالي المتكلم، إمام السنة وحامي حماها، والغزالي الاجتماعي الخبير بخفيات العالم وخفيات الضمائر ومكنونات القلوب، والغزالي الفيلسوف الذي ناهض الفلسفة وكشف عما فيها من زخرف وزيف، و الغزالي المربي، والغزالي الصوفي الزاهد، وإن شئت فقل: إنه يخطر في البال رجل هو دائرة معارف عصره، رجل متعطش إلى معرفة كل شيء، نهم إلى جميع علوم المعرفة(الموسوي، 1977م، ص158).

هذا بالإضافة إلى الفيلسوف الفرنسي المعاصر هنري كورين الذي يقول عن الغزالي " يمكننا التصديق طوعاً مع التحفظ تجاه بعض المبالغات أن هذا الخراساني كان من ألمع الشخصيات، ومن أنبغ المفكرين الذين ظهروا في الإسلام، يشهد بذلك اسمه الفخري(حجة الإسلام) (الموسوي، 1977، ص158).

ويرى فروخ أيضاً، أن الغزالي مفكر عبقري ذكي، محيط بمقالات الفلاسفة، نافذ البصيرة في المجتمع وأهله، إلا أنه لم يكن مقتدراً في الرياضيات والطبيعيات، ومع ذلك فقد أخذ منها أمثلة وأقر بصحة براهينها، أما في المنطق والفلسفة الخالصة، فكان علماً من أعلامها غير

أنه استخدم المنطق لنصرة الدين، وحمل على الفلسفة لأنها تـضل ذوي الاسـتعداد القاصـر. (فروخ، 1972، ص 491)

أما الجابري فقد هاجم الغزالي في مقدمته التحليلية لكتاب تهافت التهافت انتصاراً للروح العلمية، وتأسيساً لأخلاقيات الحوار قال: "... إن رد الغزالي لـم يكـن بريئـاً، بـل كـان رداً أيديولوجياً، وإن نيته لم تكن خالصة لوجه الله، بل باعثها ومحركها طلب الجاه وانتشار الصيت، بالإضافة إلى أن هذا الكتاب (تهافت الفلاسفة) كان من أجل فضائح الباطنية بمعنى أن تقـويض المذهب الباطني كان يتطلب زعزعة الأسس الفلسفية التي ينبني عليهـا، كمـا أكـد مقولـة أن الغزالي " بلع الفلاسفة وأراد أن يتقيأهم فما استطاع، والجابري بهجومه هذا على الغزالـي أراد أن يعيد للفلسفة شيئاً من هيبتها وكرامتها التي أضعفها الغزالي بهذا الكتاب في نفوس المـسلمين حين رأى أن الفلسفة بقيت حية حتى في قلب الغزالي نفسه، ومنه انتقلت إلى شـيوخ المـذهب الأشعري من بعده، وعليه فإن الفلسفة التي عارضها الغزالي لم تمت، بل عاشـت بعـده فـي المذهب الأشعري نفسه، وتحولت من فلسفة كلامية معلنة إلى أيـديولوجيا (الجـابري،1993م، ص100).

وقبل أن أتناول أشد معارضي الغزالي - ابن رشد - فإنني آثرت أن أبدأ بحملة الغزالي على الفلاسفة المسلمين حين رأى أنهم " خلعوا بالكلية ربقة الدين بفنون من الظنون يتبعون فيها رهطاً (**الَّذِين يصدونَ عن سبِيل اللهِ ويبغونها عِوجا وهـم بِالْـآخِرةِ كَـافِرونَ**) الأعـراف45- والمقصود هنا فلاسفة الإغريق الذين أخذ عنهم الفلاسفة المسلمون مذاهبهم الفلـسفية- تجملـوا باعتقاد الكفر، تميزاً إلى غمار الفضلاء بزعمهم، وانخراطاً في سلكهم، وترفعـاً عـن مـسايرة الجماهير والدهماء، واستنكافاً عن القناعة بأديان الآباء ظناً بأن إظهار التكايس في النزوع عـن

تقليد الحق بالشروع في تقليد الباطل جمال وغفلة منهم عن الانتقال من تقليد إلى تقليد خرق وخبال. (الغزالي، 2000، ص20)

ولقد أشار الغزالي إلى أن غرضه من تأليف" التهافت" لم يكن سوى التنبيه إلى أوجه التتناقض عند الفلاسفة في العلوم الإلهية، " وما يتعلق النزاع فيه بأصل من أصول الدين، كالقول في حدوث العالم وصفات الصانع، وبيان حشر الأجساد والأبدان". وقد أنكر الفلاسفة هذه الأصول وهذا هو الذي ينبغي أن يظهر فساد مذهبهم فيه دون ما عداه، فهو يعترض عليهم دون أن يدخل طرفاً للانتصار لمذهب دون آخر، بل يجعل جميع الفرق إلباً واحداً عليهم " فإن سائر الفرق ربما خالفونا في التفصيل، وهؤلاء يتعرضون لأصول الدين" وهو لم يلتزم في هذا الكتاب إلا تكدير مذهبهم والتغبير في وجوه أدلتهم بما يبين تهافتهم، إما إثبات المذهب الحق، فهو يعد بتصنيف كتاب منفرد فيه بعد الفراغ من التهافت يسميه قواعد العقائد، فيعتني فيه بالإثبات، كما اعتنى في هذا الكتاب بالهدم (الغزالي، 2000م، ص21).

وقد وضع الغزالي مقدمة لكتابه تهافت الفلاسفة سماها مقاصد الفلاسفة قال فيه: " فرأيت أن أقدم على بيان تهافتهم كلاماً وجيزاً مشتملاً على حكاية مقاصدهم، من علومهم المنطقية والطبيعية والإلهية من غير تمييز بين الحق منها والباطل، بل لا أقصد فيه إلا تفهيم غايات كلامهم... وأورده على سبيل الاقتصاص والحكاية مقروناً بما اعتقدوه أدلة لهم... وسيتضح في كتاب التهافت بطلان ما ينبغي أن يعتقد بطلانه، ولنفهم الآن ما نورده مهملاً مرسلاً من غير بحث عن الصحيح والفاسد حتى إذا فرغنا منه استأنفنا له جداً وتشميرا في كتاب مفرد نسميه تهافت الفلاسفة (الغزالي، دون تاريخ، ص ص: 31-32)

أما أبرز المسائل التي تناول فيها الغزالي الفلاسفة وأخرجهم فيها من ملة الإسلام فهي:

المسألة الأولى: في إبطال قولهم في أبدية العالم وأزليته، وإثبات أن العالم حدث بإرادة قديمة اقتضت وجوده في الوقت الذي وجد فيه، ويستمر العدم إلى الغاية التـي اسـتمر إليهـا، ويبتدئ الوجود من حيث ابتدأ وأن الوجود قبله لم يكن مراداً فلم يحدث لذلك، وأنه في وقته الذي حدث فيه مراد بالإرادة القديمة فحدث لذلك، وليس ثمة من مانع يحيل ذلك، ثم يعترض علـيهم قائلاً:" استبعدتم حدوث حادث من قديم، ولا بد لكم من الاعتراف به، فإن في العالم حوادث ولها أسباب، فإن استندت الحوادث إلى الحوادث إلى غير نهاية، فهو محال وليس ذلك معتقـد عاقـل ولو كان ذلك ممكناً لاستغنيتم عن الاعتراف بالصانع، وإثبات واجب وجود هو مستند الممكنات، وإذا كانت الحوادث لها طرف ينتهي إليه تسلسلها، فيكون ذلك الطرف هو القديم، فلا بد إذاً على أصلهم من تجويز صدور حادث من قديم(الغزالي، 2000م، ص62)

المسألة الثانية: إبطال قولهم أن ا تعالى عن قولهم لايعرف الجزئيات المنقسمة بانقسام الزمان إلى الكائن وما كان وما يكون " وقد اتفقوا على ذلك فإن من ذهب منهم إلى أنه لا يعلـم إلا نفسه فلا يخفى هذا من مذهبه، ومن ذهب إلى أنه يعلم غيره، وهو الذي اختاره ابن سينا فقد زعم أنه يعلم الأشياء علماً كلياً لا يدخل تحت الزمان، ولا يختلف بالماضي والمـستقبل، والآن ومع ذلك، زعم أنه لا يعزب عن علمه مثقال ذرة في السماوات ولا في الأرض، إلا أنـه يعلـم الجزئيات بنوع كلي (الغزالي، 2000م، ص144)ويعترض الغزالي على قولهم هذا متسائلاً "بـم تنكرون على من يقول إن ا تعالى له علم واحد بوجود الكسوف مثلاً في وقت معـين، وذلـك العلم قبل وجوده علم بأنه سيكون وهو بعينه عند الوجود علم بالكون وهو بعينه بعد الانجلاء علم بالانقضاء وإن هذه الاختلافات ترجع إلى إضافات لا توجب تبدلاً في ذات العلم، فـلا توجـب تغيراً في ذات العلم، وأن ذلك ينزل منزلة الإضافة المحضة فإن الشخص الواحد يكـون علـى يمينك، ثم يرجع إلى قدامك، ثم إلى شمالك فتتعاقب عليك الإضافات والمتغيـر ذلـك الـشخص

المنتقل دونك. وهكذا ينبغي أن يفهم الحال في علم ا فإنا نسلم أنه يعلم الأشياء بعلم واحد في الأزل والأبد، والحال لا يتغير وغرضهم نفي التغير وهو متفق عليه". (الغزالي، 2000م، ص145).

والاعتراض الثاني هو أن يقال: وما المانع على أصلكم من أن يعلم هذه الأمور الجزئية وإن كان يتغير ؟ وهلا اعتقدتم أن هذا النوع من التغير لا يستحيل عليه، كما ذهب جمهور من المعتزلة إلى أن علومه بالحوادث حادثة، وكما اعتقد الكرامية من عند آخرهم أنه محل الحوادث ولم ينكر جماهير أهل الحق عليهم إلا من حيث إن المتغير لا يخلو عن التغير، وما لا يخلو عن التغير والحوادث فهو حادث وليس بقديم (الغزالي، 2000،ص ص:146-147).

المسألة الثالثة: في إبطال إنكارهم لبعث الأجساد، ورد الأرواح إلى الأبدان، ووجود النار الجسمانية، ووجود الجنة، والحور العين، وسائر ما وعد به الناس. وقولهم إن كل ذلك أمثلة ضربت لعوام الخلق لتفهيم ثواب وعقاب روحانيين هما أعلى رتبة من الجسمانية، وهو مخالف لاعتقاد المسلمين كافة. وعلى هذا يرد الغزالي بقوله: "أما ما ورد في الشرع من الصور فالقصد ضرب الأفهام عن درك هذه اللذات، فمثل لهم ما يفهمون، ثم ذكر لهم أن تلك اللذات فوق ما وصف لهم(الغزالي، 2000م، ص196).

ورد الغزالي ذلك معترضاً عليه بقوله: " أكثر هذه الأمور ليس على مخالفة الشرع فإنا لا ننكر أن في الآخرة أنواعاً من اللذات أعظم من المحسوسات، ولا ننكر بقاء النفس عند مفارقة البدن، ولكننا عرفنا ذلك بالشرع، إذ ورد بالمعاد ولا يفهم المعاد إلا ببقاء النفس، وإنما أنكرنا عليهم من قبل دعواهم معرفة ذلك بمجرد العقل.هذا بالإضافة إلى أن ما ورد في الشرع من وصف الجنة والنار وتفصيل تلك الأحوال بلغ مبلغاً لا يحتمل التأويل، فلا يبقى إلا حمل الكلام على التلبيس بتخييل نقيض الحق، لمصلحة الخلق وذلك ما يتقدس عنه منصب النبوة. وأن ما

وعد به من أمور الآخرة ليس محالاً في قدرة ا تعالى فيجب إجراؤه على ظاهر الكلام، بل على فحواه الذي هو صريح فيه (الغزالي، 2000م، ص ص: 200-201).

وأعود هنا لأتحدث عن أشد المعارضين لمذهب الغزالي فيلسوف قرطبة، أبو الوليد ابن رشد الحفيد حين حاول رد كتاب الغزالي تهافت الفلاسفة، بكتاب عنوانه تهافت التهافت، معبراً فيه عن النتيجة التي انتهى إليها، وهي تهافت وسقوط مزاعم الغزالي، حول تهافت وسقوط إلهيات الفلاسفة في المسائل العشرين التي تعرض إليها في تهافته. وقد بين ابن رشد أن " الغرض في هذا القول، أن نبين مراتب الأقاويل المثبتة في كتاب (التهافت) لأبي حامد في التصديق والإقناع، وقصور أكثرها عن رتبة اليقين والبرهان ... ففي مسألة قدم العالم حين اعترض أبو حامد على أصل دليل الفلاسفة الأول حول قدم العالم بقوله:" استبعدتم حدوث حادث من قديم، ولا بد لكم من الاعتراف به، فإن في العالم حوادث ولها أسباب فإن استندت الحوادث إلى الحوادث إلى غير نهاية فهو محال وليس ذلك مما يعتقده عاقل " أجابه ابن رشد بالقول: "لو أن الفلاسفة أدخلوا الموجود القديم في الوجود من قبل الموجود الحادث على هذا النحو من الاستدلال، أي لو وضعوا أن الحادث بما هو حادث إنما يصدر عن قديم، لما كان لهم محيص من أن ينفكوا عن الشك في هذه المسألة. لكن ينبغي أن تعلم أن الفلاسفة يجوزون وجود حادث عن حادث إلى غير نهاية بالعرض، إذا كان ذلك متكرراً في مادة منحصرة متناهية، مثل أن يكون فساد الفاسد منهما شرطاً في وجود الثاني فقط، مثال ذلك أنه واجب أن يتكون عندهم إنسان عن إنسان بشرط أن يفسد الإنسان المتقدم، حتى يكون هو المادة التي يتكون منها الثالث" (ابن رشد، 2002، ص21).

ولما اعترض الغزالي على الفلاسفة في مسألة تقدم ا على العالم بقوله: " الزمان حادث مخلوق وليس قبله زمان أصلاً. ومعنى قولنا إن ا متقدم على العالم والزمان أنه كان ولا عالم

ولا زمان، ثم كان ومعه عالم وزمان" أجابه ابن رشد بالقول: " هذا قول مغالطي خبيث. فإنه قد قام البرهان أن ههنا نوعين من الوجود: أحدهما في طبيعته الحركة، وهذا لا ينفك عن الزمان، والآخر ليس من طبيعته الحركة وهذا أزلي وليس يتصف بالزمان. أما الذي في طبيعته الحركة فموجود معلوم بالحس والعقل. وأما الذي ليس في طبيعته الحركة ولا التغير، فقد قام البرهان على وجوده عند كل من يعترف بأن كل متحرك له محرك، وكل مفعول له فاعل. وأن الأسباب المحركة بعضها بعضاً لا تمر إلى غير نهاية، بل تنتهي إلى سبب أول غير متحرك أصلاً "(ابن رشد، 2002، ص23).

وأخيراً نجد أن من أشد المعارضين للغزالي ابن سبعين في كتابه "بد العارف" حين حاول تحديد معنى الطبيعة في الأجسام لدى الحكماء، تجد أنه يشن هجوماً لاذعاً على الغزالي، حين قال:" وتطلق على المبادئ المخصوصة –أي الطبيعة- التي وقع فيها الشك بين القدماء هل هي كلية أو جزئية... وهي التي رتبها الغزالي في المعارف العقلية عندما تكلم في المبادئ ولم يخلص النية فيها، ولا وضعها كما وجب فظهرت، ولا وقع على معناها ولا كيف صدرت (ابن سبعين، 1978م، ص116).

أما فيما يتعلق بنظرة الغزالي إلى النفس الإنسانية فإذا كان مفهومها يكتسب معاني وصوراً مختلفة عند المسلمين، فإنه عند الغزالي يعني مجموع القوى الحيوية التي يأخذ بها الفرد اعتباره كإنسان، ويحقق من خلالها ذاتيته، ويقوم بوظائفه، ويشبع حاجاته الوجودية. وما البدن إلا بنيتها التي تسكن فيها، والأدوات التي تتحرك بها. وقد حدد أفلاطون هذه القوى في ثلاث؛ شهوية، وغضبية، وعاقلة. الشهوية ومركزها البطن، وفضيلتها العفة، وغايتها ضبط الشهوات. والغضبية مركزها الصدر أو القلب، وفضيلتها الشجاعة، وغايتها الدفاع والحماية. والعاقلة مركزها الدماغ، وفضيلتها الحكمة، وغايتها الهداية والإرشاد في عدل وإنصاف، ولا بد لها من

السيادة وتوجيه القوتين الأخريين لتحقيق التوازن والسعادة. ولقد أخذ الغزالي بذلك التقسيم، وبسطه في مواضع كثيرة من كتبه، وأطال في شرحه. وكان لا يرى تحقيق الإنسان لإنسانيته المجردة في مرتبة ملائكية ترتفع فوق مستوى الحيوانية إلا بإماتة الشهوات وخلوص الإنسان منها، ولكنه وجد ذلك مستحيلاً فأبقى عليها لأنها من طبيعتنا، ودعا إلى التقليل من أضرارها والاحتفاظ بمنافعها، فهي إن أدبت كانت المبلغة للسعادة وجوار رب العزة حتى لو تصورت مرتفعة لما أمكن الوصول إلى الآخرة فهي التي تحفظ البدن وتيسر العبادة (قمبر، 1986م، 240).

إن النفس عند الغزالي رغم أنها جوهر قائم مستقل عن البدن، إلا أنها على صلة قوية به، فهي تؤثر فيه وتتأثر به، فالبدن لا يوجد إلا بالنفس، لكنه يرى من جهة ثانية أن النفس توجد بعد فناء البدن، فالموت لا يمتد إلى النفس، بل إنه يصيب البدن وحده. ورغم أن أبا حامد الغزالي قال إن النفس، والقلب، والروح، والعقل ألفاظ مترادفة تدل على النفس، إلا أنه فرق بين النفس والروح، فقال عن الروح " أما الروح فيطلق ويراد به البخار اللطيف الذي يصعد من منبع القلب، ويتصاعد إلى الدماغ بواسطة العروق، وإلى جميع البدن فيعمل في كل موضع بحسب مزاجه، واستعداده (الحياري، 2000م، ص 176).

ابن رشد:

هو محمد بن أحمد بن محمد بن رشد ويكنى أبا الوليد وهي كنية انتحلها أجداده من قبله فلزمته، ولد عام 520هـ (1126) وقيل ولد قبل وفاة جده بأشهر(جمعـة، 1974، ص 114)، عرف عند الغربيين في القرون الوسطى باسم أفرويس (Averroes)،وكان ميلاده في قرطبـة بعد وفاة الغزالي بخمس عشرة سنة (الجعفري، 2000، ص 210).

كان له من أسرته العريقة تراث ضخم، فقد كان والده أبو القاسم أحمد قاضي قرطبـة، وكان جده ويعرف مثله بأبي الوليد بن رشد قاضي القضاة في الأندلس كلهـا، وأميـر الـصلاة بالمسجد الجامع في قرطبة، وله فتاوى مخطوطة لا تزال محفوظة بمكتبة باريس تدل على ملكة النظر والقدرة على التفكير والمحاكمة العقلية التي سيرثها عنه حفيده، وكان الاثنان الأب والجـد من أئمة المذهب المالكي، مذهب أهل المغرب والأندلس (مرحبا،1970، ص720).

وابتدأ ابن رشد، كابن أسرة عريقة بالفقه والسياسة والقضاء، بتحصيل المعارف المتوافرة في عصره كالدراسات الأدبية والفقهية والكلامية. إلا أنه نبغ وتجلت عبقريته في ميدان الفلسفة والطب، ففي مجال الفلسفة يبدو أنه كان قد استفاد من أسلافه كابن باجه وابن طفيل، والأخير هو الذي قدمه إلى أبي يعقوب يوسف حوالي 1169م ويروى أن هذا الأمير كان محباً للعلم والعلماء(حمود، 1991، ص241)

ولا شك أن هذه المكانة العلمية الرفيعة التي كان يشغلها كل من الجد والوالد كان لها أثارها العميقة وطوابعها الواضحة في شخصية ابن رشد الحفيد وتكوينه العلمي والثقافي والتربوي وليس ذلك بالمستغرب أن تأتي حياة ابن رشد على المنوال نفسه الذي توالى في تلك الأسرة التليدة الشرف، فقد سلك بطبيعة تربيته وتاريخ أسرته العلمية والدينية مسلك أبيه وجده،

فنشأ نشأة دينية خالصة ودرس الفقه على مذهب الإمام مالك، وروى الحديث عن أبيه أبي القاسم واستظهر عليه الموطأ حفظاً وألم بمسائل الكلام ومدارسه (الجعفري، 2000، ص211).

زار ابن رشد مدينة مراكش عاصمة الموحدين عدة مرات كان أولها سنة 548 (1153م) في أيام عبد المؤمن بن علي، ويبدو أن ابن رشد كان على صلات طيبة بآل زهر، ولعل انصراف ابن رشد عن التكسب بالطب هو الذي زوى عنه منافسة آل زهر وعداواتهم وكسبه صداقاتهم، وتوثقت صلات ابن رشد بأبي مروان بن زهر فاتفقا على أن يؤلفا كتاباً جامعاً في الطب يضع ابن رشد كلياته، أو الجانب النظري منه ثم يضع ابن زهر جزئياته أو الجانب العملي منه، ووفى ابن رشد بما كان الطبيبان قد اتفقا عليه ووضع الكليات عام 557هـ (1162) ولكن ابن زهر لم يجد من وقته المملوء بالتطبيب ما يوفره على وضع الكتاب المطلوب فوضع ابن رشد كتاباً أخر اسمه التيسير في المداواة أو التدبير (فروخ، 1972، ص646).

كما درس على يد أساتذة هم أبو القاسم بن بشكوال، وأبو مروان بن مرة وأبو بكر بن سمحون، وأبو جعفر بن عبد العزيز وأجاز له أبو عبد ا الماذري، كما اشتغل بالتعاليم والعلوم الرياضية وبالطب على يد جعفر بن هارون ولازمه مدة وأخذ عنه الكثير من العلوم الحكمية، ولم يترك القراءة والكتابة بل قضى كل وقته منكباً على تحصيل العلم، وقد عبر عنه بن الآبار بقوله:" وعني بالعلم من صغره إلى كبره حتى حكي عنه أنه لم يدع النظر ولا القراءة منذ عقل إلا ليلة وفاة أبيه وليلة بنائه على أهله، وأنه سود فيما صنف وقيد وألف وهذب واختصر نحواً من عشرة ألاف ورقة ومال إلى علوم الأوائل فكانت له فيها الإمامة دون أهل عصره " (الجعفري، 2000، ص195).

لقد درس ابن رشد الشريعة الإسلامية على الطريقة الأشعرية، وتخرج في الفقه على مذهب الإمام مالك، ولهذا نجد الشبه بين آرائه الشرعية والفقهية من جهة و ميوله الفلسفية من جهة أخرى. أما الطريقة الأشعرية فقد اختارها أهله وأولياؤه، والمذهب الشرعي يلزم باتباعه على ما كان أبوه. أما المبدأ الفلسفي الذي خدمه فهو الذي اختصه لنفسه بإرادة حرة، وقد يكون للطريقة التي درس بها الفقه والمذهب الذي تبعه أثر في أفكاره الفلسفية لا يمكن تحديده (جمعة، 1974م، ص116).

أما نكبة ابن رشد فهي عندما مات الخليفة أبو يعقوب وخلفه ابنه أبو يوسف الملقب بالمنصور لقي ابن رشد في بادئ الأمر الحظوة والإكرام، إلا أن الوشاة استطاعوا إثارة حفيظة الخليفة عليه، فأمر باعتقاله ووضعه تحت الإقامة الجبرية، وأمر بإحراق كتبه وسائر كتب الفلسفة، وإصدار منشور (بيان) لعامة المسلمين ينهاهم فيه عن قراءة كتب الفلسفة والعلوم جملة، ما عدا الطب وعلوم النجوم والحساب، وتم اعتقاله ببلدة اليسانة بعد نفيه من قرطبة، وكان يومها قد جاوز السبعين من عمره، وقضى الخليفة على زملائه بالنفي إلى جهات أخرى (مرحبا، 1970م، ص722).

ويمكن لنا أن نجمل أهم أسباب نكبته بما يأتي (الجعفري، 2000م، ص215):

1- إظهار شدة الولاء لحاكم قرطبة أخي المنصور، ورفع الكلفة بين ابن رشد والمنصور.
2- إنكار ابن رشد وجود قوم عاد، وذلك على أثر النقاش الحاد حول الريح التي عصفت بقوم عاد فقال: "وا   وجود قوم عاد ما كان حقاً فكيف سبب هلاكهم "، فسقط في أيدي الحاضرين، وأكبروا هذه الزلة وقالوا إنها لا تصدر إلا عن صريح كفر وتكذيب بما جاءت به آيات القرآن الكريم، فاغتنم أعداء ابن رشد هذه الزلة.

3- عندما صنف ابن رشد كتاباً في الحيوان، وعدد أنواعها، وعندما ذكر الزرافة قال: " قد رأيت الزرافة عند ملك البربر " قاصداً بذلك المنصور واعتذر ابن رشد قائلاً " إنما قلت ملك البرين "

4- وهناك سبب مباشر أثار النقمة على ابن رشد، وملخصه أن جماعة من منافسيه وشوا به إلى الأمير، إذ حملوا إليه بعض التلاخيص التي كتبها، وفيها يذكر بخط يده لبعض القدماء من الفلاسفة أن الزهرة أيدي الآلهة، وعندما سأله المنصور أمام مجلس دعا إليه الرؤساء والأعيان من مختلف الطبقات، أنكر ابن رشد فقال المنصور: لعن ا كاتب هذا الخط، وأمر الحاضرين بأن يلعنوه أيضاً، ثم قضى بنفيه هو وجماعة من المشتغلين بالعلم والفلسفة.

لقد حصر ابن رشد جهده في أرسطو، فتناول كل ما استطاع أن يحصل عليه من مؤلفات هذا الفيلسوف أو من شروحها بدراسة عميقة ومقارنة دقيقة، وكان على علم بما لكتب اليونان من تراجم فقد بعضها فلا نعرف عنه شيئاً، ووصلنا بعضها ناقصاً. كما لخص ابن رشد مذهب أرسطو بإيجاز تارة وبإطناب تارة أخرى، حتى استحق أن يسمى "الشارح" وهو اللقب الذي أطلقه عليه (دانتي) في كتاب الكوميديا الإلهية (دي بور، 1981م، ص385).

مؤلفات ابن رشد:

وضع ابن رشد مؤلفات كثيرة في شتى العلوم التي كانت معروفة في عصره، بلغت حوالي الخمسين كتاباً في الفلسفة، والعقائد، والفقه، والطب، والفلك (ابن رشد، 2002م، ص35).

إلا أنه لم يثبت من خلال البحث التاريخي أنه ألف كتاباً من كتبه قبل السنة السادسة والثلاثين من عمره، وليس في هذا غرابة، لأن الاستعداد في الطب والفقه والحكمة يقتضي أعواماً عدة وأزمنة مديدة، ولم يكن ابن رشد من المبتدعين الذين وضعوا كتباً في أمور لم يسبقوا إليها مثل الشعراء، أو كتاب القصص، ولكنه كان عالماً، والعالم يحتاج قبل التدوين إلى التمحيص والتحقيق، ويجدر بالذكر أنه منذ أن بدأ التأليف لم يقف به عقله القوي وإرادته الغلابة عند الاستمرار في طريق الفكر، فقضى ما تبقى من عمره في الدرس والبحث والتدوين. وقد ذكر (رينان) عن فهرست عربي في خزانة أسكوريال ثماني وسبعين رسالة، أو كتاباً في الفلسفة والطب والفقه وعلوم الكلام. وذكر ابن أبي أصيبعة منها خمسين كتاباً ولم يذكر ابن الأبار إلا أربعة كتب قد تكون أشهرها (جمعة، 1974م، ص147).

لذا نجد أن المؤلفين قد اختلفوا في عدد مؤلفاته، ولكنها لا تقل على أي حال عن سبعين مؤلفاً ضاعت أصول كثيرة منها وبقيت ترجماتها محفوظة باللغة العبرية واللاتينية كما بين مرحبا (1970م، ص726).

ومن كتبه المطبوعة باللغة العربية:

1- تهافت التهافت.

2- فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال.

3- الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة

إضافة إلى بعض الكتب المخطوطة باللغة العربية الموجودة في دار كتب (أوفنستي) بفلورانس بإيطـاليـا. (جمعة،1974م، ص147)

وهناك من يرى أن ابن رشد صنف حوالي خمسين كتاباً في الفلسفة، والعقائد، والفقه، والطب، والفلك.

وأما كتبه الفلسفية فهي (ابن رشد، 2002م، ص35-36):

أ- شرح مؤلفات أرسطو: وقد وضع لها ثلاثة أنواع من الشروح، يختلف أحدها عن الآخر في الحجم والسعة وهي كالتالي:

1- شروح مطولة تناولت الكتب الآتية:

- التحليلات الثنائية
- السماع الطبيعي
- السماء والعالم
- النفس
- ما وراء الطبيعة

2- شروح متوسطة تناولت كتب أرسطو السابقة والكتب الآتية:

- الأرجانون (المنطق)، ومعه كتاب " إيساغوجي " لفرفوريوس الصوري
- الكون والفساد
- الآثار العلوية
- الأخلاق

3- شروح مختصرة تناولت جميع ما سبق باستثناء كتاب "الأخلاق" إلى جانب شروح موجزة للكتب اللآتية:

- الطبيعيات الصغرى(عن الحس والمحسوس)

- الكتب التسعة الأخيرة من الحيوان

ب – مؤلفاته الفلسفية (الأصيلة).

لم يتوقف نشاط ابن رشد الفلسفي على ما وضعه من شروح لمؤلفات أرسطو، ولكنه ألف عدداً من الكتب الفلسفية التي ارتبطت باسمه، واشتملت على مجموع ما سطره في الفلسفة من مواقف وآراء. ومن هذه الكتب:

- تهافت التهافت، وقد ألفه رداً على كتاب تهافت الفلاسفة لأبي حامد الغزالي.
- المقدمات في الفلسفة، ويشتمل على اثنتي عشرة مقالة، معظمها في علم المنطق.
- اتصال العقل الفعال بالإنسان
- مقالتان عن اتصال العقل الفعال بالإنسان
- الضروري في المنطق.

أما في العقائد فله كتابان هما (ابن رشد، 2002م، ص37)**:**

- فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال.
- الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة، وتعريف ما وقع فيها بحسب التأويل من الشُبه المزيفة والبدع المضلّة.

أما في الفقه فله كتابان هما (ابن رشد، 2002م، ص37)**:**

- بداية المجتهد ونهاية المقتصد.
- مختصر المستصفى في أصول الفقه.

وفي الفلك له (ابن رشد، 2002م، ص37):

- رسالة في حركة الفلك.

- كتاب عن استدارة فلك السماء والنجوم الثابتة.
- تلخيص كتاب "المجسطي".

وفي الطب له أيضاً الكتب التالية(ابن رشد، 2002م، ص37)**:**

- الكليات، وهو دراسة شاملة لعلم الطب في سبعة كتب، ترجم إلى اللاتينية والإسبانية والعبرية.
- شرح أرجوزة ابن سينا في الطب.
- شرح مؤلفات جالينوس عن " الحميات " " والقوى الطبيعية " " والعلل والأمراض ".
- رسائل عن "الترياق " و "الإسهال " و" المزاج " و "جملة من الأدوية المفردة " ورسائل أخرى كثيرة.

ابن خلدون:

لم تكن حياة ابن خلدون ذات استقرار ودعة، بل حياة اضطراب وبلبلة، فقد لاقى كثيراً مما كان يخوض معاصروه من مغامرات، وأصابه الكثير مما أصاب غيره، وواجه خصوماً وحساداً كانوا بالأمس من أصدقائه، كما لاقى مكائد ومغامرات. ولقد أخذت الوظائف الديوانية والأعمال السياسية والقضائية التي قام بها الكثير من وقته حيث أثرت فيه تأثيراً ظاهراً (بانبيلة، 1984م،ص39).

وعاش ابن خلدون بين أسرة عريقة عنيت بالعلم والشرف والرياسة، واشتغل كثير من أفرادها بالعلم والسياسة، فتولوا مراتب عليا في تونس. لم تشغلهم القضايا الاجتماعية والحربية والسياسية عن العناية بالعلم والأدب، فانعكس ذلك إيجابياً على شخصيته وتكوينه العام، حيث

حفظ القرآن الكريم في صغره، ثم درس علوم اللغة العربية، وحصل العديد من المعارف والعلوم في الأصول، والفقه المالكي، والتفسير، والحديث، والفلسفة، والمنطق، ونبغ وأجاد في كل ما تعلمه وشهد له القاصي والداني من أساتذته بذلك. (زيادة،2004م، ص172)

نسبه:

هو ولي الدين، أبو زيد، عبد الرحمن بن محمد بن محمد خالد بن عثمان بن هانئ بن الخطاب بن كريب بن معد يكرب بن الحارث بن وائل بن حجر، فهو سليل أسرة من أعرق الأصول في حضرموت، نزح بعض أفرادها إلى الحجاز في العصور السابقة على الإسلام، واشتهر منهم في صدر الإسلام وائل بن حجر الذي تنتهي إليه السلالة المذكورة، وأحد صحابة النبي عليه الصلاة والسلام، وخالد بن عثمان المعروف بخلدون الذي دخل الأندلس مع الفتح الإسلامي سنة 92هـ (711م) فاستقر هو وأسرته في قرمونة، ثم في إشبيلية، وحدث بعد ذلك أن انتقلت تلك الأسرة إلى تونس، وفيها أقامت إلى مولد ابن خلدون(مرحبا، 1970م، ص764).

لقد تربى ابن خلدون في حجر والد آثر العلم والرباط على السيف والخدمة، فكان يحـضر مجالسه، ويشهد أهل البلد يتحاكمون إليه في كثير من القضايا، والمسائل، ويسمع وهو صغير ما يروون له من مناقب أجداده، فولدت هذه العوامل عنده هدوء العلم، وصخب السياسة، فأصـبح علماً من أعلام زمانه في الإدارة، والسياسة، والقضاء، والأدب، والفقـه، والعلـم. وأصـبحت شخصيته وآثاره وكتاباته مثار اهتمام المتأدبين على مر العصور. (بانبيلة، 1984م،ص40).

ولد ابن خلدون في تونس سنة 732هـ وتوفي في مصر سنة 808 هـ، فهو من عظماء القرن الثامن الهجري، نشأ في تونس وتلقى العلوم المعروفة في عصره فيها، ثم تركها فراراً من

الوباء، وسافر إلى هوارة حيث نزل على صاحبها ابن عبدون، فأكـرم وفادتـه وأعانـه علـى السفر إلى بلاد المغرب وتنقل في بلاد كثيرة وهو لا يزال في مقتبل العمر، ثم استقدمه السلطان أبو عنان المريني صاحب تلمسان إلى فاس سنة 755هـ وهو في مستهل العقـد الثالـث مـن عمره، وقربه واستكتبه ورقاه، وقد كان في تقريبه وترقيته ما يدعو إلى حسده، فحـسده أقرانـه الذين لم يبلغوا شأوه، وسعوا فيه واتهموه بالتآمر على السلطان لاغتياله، فاعتقله وما زال معتقلاً على طريقة الحلفاء في مستعمراتهم حتى مات السلطان أبو عنان المريني صاحب تلمسان سـنة 759هـ فأفرج عنه الوزير ابن عمر، وخلع عليه وعوضه خيراً واحتفظ به(جمعـه، 1974م، ص19).

إن النصف الثاني من القرن الثامن للهجرة (الرابع عشر للميلاد) وهو العصر الذي عاش وفكر وعمل خلاله ابن خلدون كان من عصور التحول والانتقال، في جميع أنحاء العالم المتمدن المعلوم آنذاك، تحول وانتقال نحو التفكك والانحطاط في العالم العربي وتحول وانتقال نحو النهوض والانبعاث في العالم الغربي (بانبيلة، 1984م،ص18).

لقد كان الوباء(الطاعون الجارف) الذي انتشر سنة 749 هـ في معظم أنحاء العالم شرقيه وغربيه نكبة كبيرة، وصفها ابن خلدون بأنها طوت البساط بما فيه وكان من كوارثه أن ذهب الأعيان والصدور وجميع المشيخة وهلك والداه، هذا وتعد هجرة معظم العلماء والأدباء الذين أفلتوا من هذا الوباء الحادث الخطير الآخر الذي عاقه عن متابعة دراسته، وكان لها الأثر الكبير في مجرى حياته (مرحبا، 1970م، ص 765).

تلقى ابن خلدون على أبيه، وعلى بعض علماء تونس، والواردين إليها، القرآن العظيم حفظاً وتفسيراً، ثم الحديث، والفقه، واللغة، والنحو، وكثيراً من الشعر. وكان قد استوفى أكثر علومه الدينية واللغوية في السادسة عشر من عمره، ثم توسع بعد ذلك، وازداد من علوم المنطق

والفلسفة شيئاً كثيراً. كما كان لاستيلاء السلطان أبي الحسن المريني على تونس (1347هـ) أثراً في حياة ابن خلدون، حيث أعانه على إتمام دراسته. وقد قال ابن خلدون فيه: إنه يقرب العلماء ويلزمهم شهود مجلسه، ويتجمل بمكانهم فيه (فروخ، 1972م، ص692).

إن القارئ لسيرة ابن خلدون يرى كثرة تقلبه في المناصب والبلاد، وأنه اشتمل على أخلاق وصفات من شأنها ألا تجعل حياة صاحبها هادئة هنيئة، لا يكدر صفوها منافسة النظراء، ولا كيد الحاسدين. ومن هذه الصفات علو الهمة والطموح إلى اقتراع كبار المناصب في الدول. كما كان عظيم الثقة بنفسه إلى مدى بعيد أغفله من مراقبة خصومه والتنبه لمكايدهم ليحبط أعمالهم، ويرد كيدهم، فما كان يفطن لكيدهم إلا وقد وقع الشرك الذي نصبوه له، وقلما نجا منه. وكان كثير الملل والسآمة، كثير التبرم بالأكفياء والنظراء، وربما كان ذلك ناشئاً عن علو همته. ومن صفاته أيضاً أنه كان قد تولى مناصب كثيرة وخطيرة في تونس، وعزل منها مراراً وتكراراً، فقد تولى منصب قاضي القضاة في القاهرة ست مرات، ويفسر هذا بصلابته في رأيه واعتداده بنفسه. كما يظهر أنه صريح يقول ما يعتقده من الحق ولو آلم الناس(بانبيلة، 1984م،ص19).

مؤلفات ابن خلدون:

بين(بانبيله ،1984،ص ص144-145) أن مؤلفات ابن خلدون هي الآتي:

1- مقدمة ابن خلدون: وهي الجزء الأول من كتاب التاريخ الضخم: (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) وهذا الكتاب يقع في سبعة مجلدات ضخمة، طبع مراراً.

2- التعريف: لقد ترجم ابن خلدون لنفسه في هذا الكتاب وكتب فيه سيرة حياته، وليس ابن خلدون هو أول من ترجم لنفسه، فكثير من المفكرين والعلماء المسلمين ترجموا لأنفسهم لا سيما المحدثون منهم، ومن الأدباء الذين ترجموا لأنفسهم ياقوت الحموي في كتابه (معجم الأدباء)، ولسان الدين ابن الخطيب معاصر ابن خلدون وصديقه في كتابه (الإحاطة في أخبار غرناطة)، ومعاصره ابن حجر العسقلاني في كتابه (رفع الأصر عن قضاة مصر)، والسيوطي في كتابه (حسن المحاضرة). إلا أن هؤلاء جميعا وضعوا لأنفسهم تراجم مختصرة وموجزة، أما ابن خلدون فهو أول من خصص لنفسه ترجمة مستفيضة تشغل كتاباً بأسره.

3- لباب المحصل في أصول الدين: وهذا الكتاب اختصار لكتاب المحصل للإمام فخر الدين الرازي ويقع في خمس وستين ورقة، كتبه ابن خلدون ولم يبلغ التاسعة عشرة من عمره، والمرجح جداً أنه أول ما كتب.

4- شفاء السائل لتهذيب المسائل: لقد عثر على مصور مخطوط بهذا العنوان يقع في سبع وثمانين ورقة (174 صفحة)، ومنسوب في صحيفة عنوانه "للشيخ أبي زيد، عبد الرحمن، بن الشيخ، الفقيه، المحقق، المشارك، المبرور، المقدس، المرحوم، محمد أبي بكر بن خلدون". والمخطوط قديم ذكر في نهايته أنه أكمل في جمادى الأولى عام تسعين وثمانمائة، أي بعد وفاة ابن خلدون باثنين وثمانين عاماً، إلا أنه من المرجح أن يكون هذا الكتاب من تأليفه لما وصف به مؤلف الكتاب من نعوت وما يبدو من روح أسلوبه، وما يتخلله من عبارات خاصة به في الوصف والتعبير.

5- مؤلفات أخرى، ذكر ابن الخطيب في ترجمته لابن خلدون أنه (شرح البردة شرحاً بديعاً، ولخص كثيراً من كتب ابن رشد، وعلق للسلطان أيام نظره في العقليات تقييداً مفيداً في

المنطق، ولخص محصل الإمام فخر الدين الرازي، وألف كتاباً في الحساب، وشرع في شرح الرجز الصادر **عني** في أصول الفقه بشيء لا غاية فوقه في الكمال.

مؤيدوه ومعارضوه:

قيل عن ابن خلدون الكثير من المدح، فقد قال ابن الخطيب عنه: " رجل فاضل، حسن الخلق، جم الفضائل، باهر الخصال، رفيع القدر، ظاهر الحياء، أصيل المجد، وقور المجلس، خاصي الزي، عالي الهمة، عزوف عن الضيم، صعب المقادة، قوي الجأش، طامح لفنن الرئاسة، خاطب للحظ، متقدم في فنون نقلية وعقلية، متعدد المزايا، سديد البحث، كثير الحفظ، صحيح التصور، بارع الخط، مغرى بالتجلة جواره، حسن المعاشرة، مبذول المشاركة، مقيم لرسم التعين، عاكف على رعي خلال الأصالة، مفخر من مفاخر التخوم المغربية"(بانبيلة، 1984م، ص54).

وهذا حاجي خليفة يتناول مقدمته في كتاب كشف الظنون فيقول فيها: " إنه كتاب مفيد جامع، فيه منافع لا توجد في غيره ". ورأى أحمد أمين أن ابن خلدون من العلماء القلائل بين المسلمين الذين ابتكروا ولم يقلدوا، فهو واضع أساس علم الاجتماع بمقدمته، وإن كان أكمله علماء الإفرنج من الغرب) (بانبيلة،1984م،ص149-150).

ومن أقوال محمد علي كرد: "مقدمة ابن خلدون هي درة تاج أعمال صاحبها، كانت من نمط تآليف معاصريه، شرح مبهم، وبسط موجز، وفعل ما يحسن، وتاريخه الكبير ليس فيه من التاريخ إلا القسم المتعلق بالعرب والبربر، وهو الكتاب الذي أحدث ثورة في أفكار العرب، وعد من أمهات كتب العالم، ولا نعلم كتاباً علمياً ولا دينياً حاز شهرة المقدمة حاشا الكتب الستة" (علي،1370هـ، ص395).

أما (جومبلوفيتش) الذي يعد من آباء علماء الاجتماع في ألمانيا فقد قال إن ابن خلدون يمكن أن يعد مفكراً عصرياً بكل معنى الكلمة من وجوه عدة... إنه درس الحوادث الاجتماعية بعمق هادئ رزين، وأبدى آراء عميقة جداً، ليس قبل "كونت" فحسب بل قبل "فيكو" أيضاً (بانبيلة،1984م،ص149-151).

كما قال (استفانو تولوزيو) الإيطالي: "ليس لأحد أن ينكر أن ابن خلدون اكتشف حقائق كثيرة في علم الاجتماع، حيث إنه سبق (ميكافيللي) و(مونتيسكو) و(فيكو) إلى وضع علم جديد هو النقد التاريخي (بانبيلة، 1984م،ص151).

وقال الإنجليزي (روبرت فيلنت): " من جهة علم التاريخ، يتحلى الأدب العربي باسم من ألمع الأسماء، فلا العالم الكلاسيكي في القرون القديمة، ولا العالم المسيحي في القرون الوسطى، يستطيع أن يقدم اسماً يضاهي في لمعانه ذلك الاسم.إذا نظرنا إلى ابن خلدون كمؤرخ فقط، وجدنا من يتفوق عليه حتى من كتاب العرب أنفسهم، وأما كواضع نظريات في التاريخ فإنه منقطع النظير في كل زمان ومكان حتى ظهور (فيكو)، بعد أكثر من ثلاثمائة عام. ليس بأفلاطون، ولا أرسطو، ولا القديس أوغسطين بأنداد له، وأما البقية فلا يستحقون حتى الذكر بجانبه. إن أول كاتب بحث في التاريخ كموضوع علم خاص هو ابن خلدون " (بانبيلة، 1984م،ص152).

أما (أرنولد توينبي) فيقول: "إن ابن خلدون في المقدمة التي كتبها لتاريخه العام قد أدرك وأنشأ فلسفة التاريخ، وهي بلا شك أعظم عمل من نوعه خلقه أي عقل في أي زمان ومكان. إن ابن خلدون نسيج وحده في تاريخ الفكر، لم يدانه مفكر من قبله أو جاء من بعده في جميع العصور. يزداد لمعان ابن خلدون من خلال الظلام الذي يكتنفه، إذ بينما كان (توسيديدس)

و(ميكافيللي) و(كلارندون) مؤرخي فترات مزدهرة، كان ابن خلدون النور الوحيد في عصره المظلم" (بانبيلة، 1984م،ص152).

وهذا عالم الاجتماع الأمريكي (فارد) يقول فيه: " كانوا يظنون أن أول من قال بمبدأ الحتمية في الحياة الاجتماعية هو (مونتيسكيو) أو (فيكو)، في حين أن ابن خلدون كان قد قال بذلك، وكان أظهر تبعية المجتمعات لقوانين ثابتة قبل هؤلاء بمدة طويلة في القرن الرابع عشر حينما كان الغرب مستسلماً للفلسفة الدرسانية والكمالية استسلاماً تاماً" (بانبيلة، 1984م،ص153).

ويقول (ولتر، ج. فشل): " إنني أجرؤ فأقر بأن المصدر الأصيل والأساسي الذي استمد ابن خلدون آراءه منه لم يكن هذه الكتب والمصادر على ما لها من الأهمية، من حيث إنها يسرت له الوثائق والتمثيل لهذه الآراء، بل بالأحرى كان تجارب حياته الفريدة وتأملاته فيها. إن خبرة ابن خلدون الفائقة في حلبة السياسة في المغرب، و إسبانيا هي التي أتاحت له سبيل التعرف الفريد لطبيعة الظواهر الاجتماعية والسياسية، وتطور التاريخ والمجتمع، وقيام الأسر والدول وسقوطها. فقد تولى ابن خلدون في بلاط كل أسرة هامة تقريباً وظائف متنوعة، فكان كاتباً ملكياً، وحاجباً, وقطباً سياسياً، ومستشاراً، ودبلوماسياً، ومفاوضاً، وسفيراً، وحتى زعيماً ورئيساً للقبائل البربرية. هذا الاختبار يمكن أن ينظر إليه على أنه الملهم الأول والأساس الواقعي الأصلي الذي أقام عليه بناءه الاجتماعي الفلسفي الضخم. وإلى ذلك كان ابن خلدون يملك قدراً كبيراً من دقة الملاحظة، وتوقد الذهن" (رينتز،1960م،ص178).

المدرسة اليونانية:

المثالية وأصولها الفكرية:

قبل أن نتناول الأصول الفكرية للمدرسة البراجماتية آثرنا التطـرق لـبعض الأصـول الفلسفية المتعلقة بالمدرستين المثالية والواقعية حتى تكونا لنا عوناً في معرفة مدى تأثر الأعـلام الثلاثة بالمثالية أو الواقعية إن كان هناك تأثر أم لا، فعلى صعيد المثاليةنجدها قد نظـرت إلـى العالم نظرة ثنائية، فالعالم لديها عالمان: عالم الحس والمحسوسات (عالم الضلال) وعالم العقـل (عالم الإله): وفيه المثل العقلية والصور الروحانية. والمثل عند أفلاطون هي الصور المجـردة، أو الحقائق الثابتة القائمة بذاتها والخالدة في عالم الإله، وهي لا تندثر ولا تفـسد ولكنهـا أبديـة أزلية، والذي يندثر ويفسد هو هذا الكائن المحسوس القابع في عالم الحس والضلال، ذي الصور الجسمانية، والأشخاص الحسية. وهذه المثل نماذج للأجساد الموجودة في عالمنا، وقد كانت المثل مبدأ المعرفة، لأن العلم لا يقوم على الإحساس، بل يقوم على تأمل المعقولات كما أن المثل مبدأ الوجود. لأنه لا حقيقة للأشياء المحسوسة إلا بما تنطوي عليه من الصور التي تتصل بها وبـين عالم المثل، وفوق هذه المثل كلها مثال أعلى هو مبدأ المثل كلها، وهذا المثال الأعلى هو الخيـر المحض، أي ا ، وهو الصانع الذي يصنع نفسه ويصنع العـالم. يقـول أفلاطـون: إن جميـع المعقولات تستمد من الخير الأعلى أساس العلم والحقيقة، ومع أن كلاً مـن المعرفـة والحقيقـة جميل جداً فمن الصواب أن نقول: إن صورة الخير الأعلى تمتاز عليهمـا وتفوقهمـا جمـالاً". (أفلاطون، المشار إليه في صليبا، 1981م،ص43).

أما مفهوم النفس من منظور المثالية الأفلاطونية ممثلة بأفلاطون فنجده يعرف النفس بأنها ليست جسماً وإنما هي جوهر بسيط محرك للبدن. وأما من منظور الواقعية والمتمثلة بعميدها أرسطو فيحدد النفس بأنها " أول تمام جرم طبيعي آلي " (أرسطو، 2003م، ص429). أو كمال أول لجسم طبيعي آلي. فمعنى قوله كمال أول أي أن النفس صورة الجسم، أو هي ما يكمل به النوع بالفعل. ومعنى قوله آلي هو أن الجسم الطبيعي مؤلف من آلات أي من أعضاء

(صليبا، 1982م، ص:481-482).

ولكن كيف كانت عملية صنع هذا العالم في الفكر الأفلاطوني؟ يقول أرسطو عن أفلاطون: إن المادة لدى هذا الخير هي الأصل في نشأة العالم، وأنها كانت موجودة منذ الأزل في حركة دائمة، وإن الصانع عندما صنع العالم، نظم هذه المادة المشتتة التي كانت في حركة دائمة. والواقع أننا لا نجد موضعاً واحداً في مؤلفات أفلاطون يقول فيه إن المادة قد خلقها الصانع، بل نجد عنده دائماً وباستمرار أن المادة أزلية، وأوضح الأدلة على هذا أنه من غير الممكن أن يكون أفلاطون قد قال بأن الصانع قد خلق المادة، لأن الصانع مصدر الخير، والخير لا ينتج عنه إلا الخير، فكيف يمكن إذاً أن يخلق المادة وهي مصدر الشر في الوجود؟(بدوي،1979م،ص169)

إن أفلاطون يؤمن بأن المعاد للنفس الخالدة وليس للبدن الفاني، وبالتالي فإن الثواب والعقاب الأخروي للنفس دون الجسد، إذ يقول: يجب علينا أن نعتقد على الدوام بصدق بالقول المقدس الغابر الذي يخبرنا أن الروح لا تموت، وأن لديها أولئك الذين يقاضونها، وأنها تدفع عقاباً عظيماً حالما ينفصل أي شخص عن جسده" (أفلاطون المشار له في تمراز،1994م، 96).

فإذا أكمل الإنسان مسيرته خلال الحياة بطريقة عادلة وورعة، فإنه سيذهب إلى الجزر المباركة عندما يتوفى ويعيش في سعادة تامة بمعزل عن الشر، لكن الرجل ذا الحياة الخبيثة والملحد سيذهب إلى البيت (السجن) ذي الآلام والقصاص هذا السجن يدعونه الجحيم" (المصدر السابق،97). ثم يقول في محاورة فيدرون " هذه طبيعة العالم الآخر، وعندما يصل الأموات إلى المكان الذي يقودهم إليه العبقري كل بمفرده يسلمون أنفسهم إلى المحاكمة قبل كل شيء بقدر ما عاشوا بصلاح وتقوى، أو عكس ذلك، وهؤلاء الذين يبدون أنهم لم يعيشوا لا جيداً ولا سيئاً يذهبون إلى البحيرة، وهناك يسكنون ويطهرون من أعمالهم السيئة، ثم يغفر لهم بعد أن يقاسوا

عقوبة الأخطاء التي فعلوها للآخرين، ويتسلمون الجوائز عن أعمالهم الخيرة كل منهم طبقاً لما هو أهل له. لكن أولئك الذين يبدون أنهم غير قابلين للشفاء بسبب عظم جرائمهم، الذين اقترفوا عدة أعمال مريعة بتدنيس المعابد والمقدسات الدينية والعديد من الجرائم الشنيعة والعنيفة، أو ما شابهها، فيقذف هؤلاء إلى الجحيم بعنف حيث هو قدرهم المناسب ولن يخرجوا منه أبداً (أفلاطون، 1994م، ص ص:450-455).

تأثرت الفلسفة الأفلاطونية كثيراً بديانة الإغريق الشعبية السائدة آنذاك حيث تميز الإغريق عن غيرهم من الشعوب القديمة بالحديث عن آلهة خاصة بالتنبؤ- ولعل ذلك أمراً لازماً عن التصور السائد عن الألوهية عندهم، فقد انقسم الإله الواحد إلى عدة آلهة لكل منها وظيفته أو عدة وظائف يختص بها وقد كان (زيوس وأبوللو) هما إلهي الوحي والنبوة عندهم. أما زيوس فقد تفرد بالوحي والإنباء بالغيب بعد أن قهر أباه كرونوس (الزمان)" (مبارك، 1993م، 72).

لقد قال أفلاطون " ويلزمنا أن نأخذ بعين الاعتبار أن ا جل مجده أعطى الجزء الرئيس للروح الإنسانية كي يكون الجزء الألوهي في كل شخص، كون ذلك الجزء هو الذي يسكن في قمة الجسم، كما نقول وبقدر ما نكون نحن غرسة إلهية ليست ذات نشوء أرض بل ذات نشوء إلهي، فإن ا القدير يرفعنا عن الأرض، إلى أشقائنا الذين يكونون في السماء" (أفلاطون، 1994م، ص: 494-495).

الواقعية وأصولها الفكرية:

أما فيما يتعلق بالواقعية فقد عمد أرسطو إلى الحركة سبيلاً لإثبات وجوب وجود ا تعالى من حيث هو المحرك الأول الذي يحرك كل شيء دون أن يتحرك، فقال أرسطو بأزلية الحركة، وأنه من الافتراض الضروري لأي نوع من الحركة هو الأشياء التي في قوتها أن تتحرك نوع حركة ما يجب أن تكون موجودة من قبل. ولأن الزمان سرمدي دائم يجب أن تكون

الحركة أزلية، إذ إن الزمان إنما هو جهة أو عرض من أعراض الحركة. فكل متحرك فهو متحرك بمحرك إلى أن تنتهي السلسلة إلى محرك أول وحيد وأزلي، وأن يكون أبداً وغير متحرك، ولا له مقدار أصلاً، وغير ممتد في جهة، ولا يقبل الانقسام ولا أجزاء له (أرسطو، 1998م، ص: 231-181).

إن مذهب أرسطو يقصر علية ا على العلية الغائية، وإن هو أضاف إليه علية فاعلية قصرها على التحريك الدائري ليس غير، وترك العالم يدور على نفسه ويدير الشمس معه... فتكون الأشياء وتفسد دون أن يريد ا لها ذلك أو يدري به، إن ا عند أرسطو يشبه قائداً وقف كالتمثال اعتزازاً بكرامته، وكأن هناك عساكر من خشب أخذت تحاكيه على قدر استطاعتها، فتنظمت جيشاً حقيقياً (كرم، 1983م،ص 128).

إن الإله عند أرسطو منعزل عن العالم، منفصل عنه، لا يهتم به، أو يفكر فيه، وهو يرى أن الإله كائن حي أبدي وخير، ومنه يستمد الكون استمراريته، وخلوده. ويسكن الإله في الأعالي حيث لا يطالها إنسان، وإنما يبقى الإنسان يتوق ويتطلع إلى الوصول والتقرب إليها. وبسبب بعد الإله وانعزاله عن الكون فإن الإنسان يحتاج إلى وسيط ليبلغه، وهذا الوسيط هو الحب، فيناضل الإنسان والكون من أجل الوصول إلى محبة الإله، وقد يكون من غير السداد الخوض في أسطورة الإله (زيوس) ونشأة الكون الخاص بـ (آوروفيوس). وعلى أية حال لم يناقض أرسطو أسطورة الأديان الشائعة آنذاك، ولم يحاول حتى إصلاحها(PP70-71 .(Kohansski:1984,

ويعمد أرسطو إلى تقسيم النفس تقسيماً ثنائياً من حيث قواها إلى مدركة ومحركة، وتجمع اللذة هاتين القوتين، والأساس في كل لذة هو الميل لتحقيق الفعل (بدوي،1980م، ص239).

أما أفلاطون فقد رأى أن النفس (الروح) إنما هبطت على الجسد من عالم المثل، وسجنت في الجسد مكرهة، وستعود بعد الموت إلى موطنها السابق. ويقسم النفس الإنسانية إلى ثلاث قوى هي: القوة الشهوانية الجسدية والحسية (شريرة منحطة)، والقوة الغضبية من الغرائز الكريمة (عالية نبيلة)، والقوة العاقلة ذات النظر والتأمل، وهي القوة الخالدة لأن فضيلتها الحكمة. وقد قال أفلاطون بفكرة تناسخ النفوس. أما حول علاقتها بالبدن، فيقول أفلاطون: النفس صورة خالدة، وهي سيدة الجسم، و الجسم لا يؤثر فيها وهي مفارقة. لكن على العكس من ذلك، نجد أفلاطون يقول: إن الرذيلة أو الخطأ مصدرهما تأثير الجسم الضار في النفس، فكأن للجسم هنا إذاً تأثيراً في النفس. ونراه كذلك يقول بنظرية الوراثة، بمعنى أن الآباء يورثون أبناءهم ما لهم من صفات، وهذا لا يمكن أن يتم إلا إذا كان هناك تأثير متبادل بين النفس والجسم، فهذه الوراثة لا يمكن أن تفسر إلا على أساس القول بتأثير الجسم في النفس. كما رأى أفلاطون أن النفس الإنسانية قديمة أزلية أبدية، وكانت موجودة وجوداً أزلياً سابقاً على هبوطها إلى الجسد، وكانت تحيا حياة عقلية في وجودها السابق لأن هذه الحياة كانت حياة تأمل للصور (بدوي، 1979م).

كما يعد أفلاطون مصادر المعرفة تذكراً للمعاني الفطرية الموجودة بالنفس، والتي تعرفها عندما كانت في عالم المثل، ولكنها نسيتها عندما هبطت إلى الأرض واتصلت بالجسم. لذا فـإن عملية التعليم هي عملية استرجاع الأفكار الكامنة في العقل وبأسلوب استقرائي، من حالة النسيان إلى حالة الوعي، ولهذا كان يقول: إن العلم تذكر، وإن الجهل نسيان، فالمثالية إذاً فـي شـكلها الأفلاطوني القديم أو شكلها الهيجلي الحديث تنكر أن يكون للحواس دور إيجابي فـي مـضمار المعرفة الصحيحة. وتذهب إلى أن المعرفة اليقينية مـن اختـصاص العقـل دون سـواه، وأن موضوع هذه المعرفة الأصيل هو الكلي الذي تدركه النفس بحكم انتمائها إلـى عـالم الكليـات بحسب قول أفلاطون، أو بحكم طاقاتها على الاستغراق في التجريد والأواصـر التـي تربطهـا

بالمطلق بحسب قول (هيجل)، لذا لم يكن للحواس إلا دور عرضي (التـذكر عنـد أفلاطـون، والترقي الجدلي عند هيجل) في عملية المعرفة" لقد أدت هذه الاتجاهات الفلسفية عنـد المثـاليين إلى أن يصبح أسلوب التعليم منصباً على النواحي النظرية وتدريب العقل على الوصـول إلـى الفضائل والمثل. وقد ربط سقراط وأفلاطون الفضيلة بالمعرفة، فقال سقراط إن المعرفة فضيلة. و الفضيلة عند أفلاطون تعني إدراك المعارف الكلية، أو الحقائق الثابتة، وهي ما سماها بالمثل".

أما الواقعيون، فالمعرفة عندهم عملية استكشاف العالم المادي، أي أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم (عالم الواقع) عالم التجربة والخبرات اليومية. فالعالم كما يراه الماديون تتحكم فيه وتسيره قوانين ثابتة، وإذا أراد الإنسان السيطرة عليه، فإن وظيفته في التوصل إلى معرفة هـذه القوانين، والمعاني، والمفاهيم، والمثل، وغير ذلك من القضايا التي يشير إليهـا المثـاليون فـلا وجود لها من وجهة نظرهم، أو هي نتيجة من نتائج المادة ووظيفة مـن وظائفهـا، حيـث إن الحواس في نظر الماديين هي المعيار الذي يتم على أساسه التفرقة بين ما هو موجـود وغيـر موجود (الفنيش، 1991م).

والحقيقة أن رأي أرسطو قد تراوح بين القول إن كل معرفة مرتبطـة بمعرفـة حـسية ويشير في بعض الأحيان إلى أن المعرفة صادرة عن صور عقلية، وإن مصدر هـذه الـصور العقلية صور خالصة أي عارية عن كل مادة يقصد العقـل الفعـال (بـدوي، 1980م، 250).

فالمعرفة عند أرسطو إذاً بخلاف ما رأينا عند أفلاطون ليست بالتذكر. إن المعـارف لا تكون في العقل ثم نستخرجها نحن من العقل بالتذكر، إن المعارف كلها تصل إلى العقل بعـد أن لم تكن فيه؛ عن طريق الحواس، فالمعرفة هي تجريد العقل للكليات من أعيان المحسوسات، إن في عقل الإنسان استعداداً للمعرفة، فإذا نقلت الحواس إليه صور المحسوسات انفعل بتلك الصور

وعرفها وعرف ما تدل عليه، فالمعرفة عند أرسطو تتعلق بخروج الممكنات من القوة إلى الفعل (فوق:المشار له في فروخ 1970م، ص60).

المدرسة الإسلامية:

حاولنا من خلال الآيات البينات والأحاديث النبوية الشريفة أن نبين نظرة المدرسة الإسلامية إلى كل من الذات الإلهية، والغيب: ماهيته وأنواعه، وطبيعة الكون، وحقيقة النفس الإنسانية وطبيعتها، الإنسان والكون، وحرية الإنسان وعلاقتها بالمشيئة الإلهية، العقل ودوره في الوصول إلى الحقيقة، علاقة الفرد بالجماعة، ماهية القيم، ومصادر المعرفة .

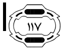
الذات الإلهية:

إننا نجد في النهج الإلهي قول الفصل وسدرة الصواب حول هذا الموضوع ومكنوناته ، حيث كلام ا سبحانه وتعالى الواضح ، والثابت ، والدقيق ، والصادق الذي يصف ذاته بأنه أحد، صمد، لم يلد ولم يولد ، ولم يكن له كفؤا أحد، وأنه الخالق والمالك لكل شيء في السموات والأراضين، كما أنه المالك ليوم الدين، وأنه حي قيوم قديم، عالم، حكيم، عادل، علي، سميع، بصير عزيز، جبار، متكبر، مدرك لكل شيء ولا يدركه شيء مريد للخير ويكافئ عليه، وكاره للشر ويعاقب عليه، صادق في وعده ووعيده، قدوس، مهيمن، قاهر، فوق عباده، وإنه لطيف بعباده ، رؤوف رحيم (الحياري، 1994م، ص ص3-13).

قال تعالى:(قُلۡ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمۡ يَلِدۡ وَلَمۡ يُولَدۡ ۝٣ وَلَمۡ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدُۢ (سورة الإخلاص)

من هذه الآيات جميعها تبين لنا أن ا سبحانه وتعالى أحد الذات ويرجع كل ما سواه إليه في جميع الحاجات الوجودية من دون أن يشاركه شيء في ذاته، أو صفاته أو أفعاله أو

ماهيته.

وقال تعالى:(وَقَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ وَلَدًا ۗ سُبْحَـٰنَهُۥ ۖ بَل لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ كُلٌّ لَّهُۥ قَـٰنِتُونَ ﴿١١٦﴾ بَدِيعُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ وَإِذَا قَضَىٰٓ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ البقرة115-117

وقال تعالى: (ٱللَّهُ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُۥ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ مَن ذَا ٱلَّذِى يَشْفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذْنِهِۦ ۚ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ ۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَىْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ ۚ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ ۖ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفْظُهُمَا ۚ وَهُوَ ٱلْعَلِىُّ ٱلْعَظِيمُ ﴿٢٥٥﴾) البقرة255

الغيب ماهيته وأنواعه:

في الوقت الذي انحصر فيه المفهوم الإنساني للغيب على الأمور المتعلقة بالعالم العلوي أو ما يسمى علم ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) فإن الباري سبحانة وتعالى، اطلعنا من خلال كتبه وعن طريق رسله على المفهوم الشامل للغيب سواء ما يتصل بعالم الغيب أو ما يتصل بعالم الشهادة (عالم الحس)، وحري بنا قبل أن نتطرق إلى الغيب وأنواعه المتعددة ، أن ننوه إلى ثلاثة معالم أساسية حول موضوع الغيب بشكل عام ، فالأساسية الأولى تدور حول من هو الذي يعلم الغيب ؟

للإجابة على هذا السؤال ، فلا مندوحة لنا من أن نلم بالحقيقة التالية : وهي أن الغيب لم يسدل على نفسه حجاباً أو ستراً ليصبح غيباً بذاته. ولكن هناك قوة المدبر والخالق للسموات والأرضين وكل ما فيهما من مخلوقات قد خلقت بمواصفات وقدرات معينة محدودة لذلك فإن طبيعة هذه المخلوقات وما وشجت عليه من قدرات محدودة جعلتها عاجزة عن الوصول إلى ما حجب عنها من مكنونات الغيب، ومن ناحية أخرى فإن اختلاف القدرات الطبيعية التي جسدها ا سبحانة وتعالى في كل مخلوق من مخلوقاته تتفاوت في نظرتها للغيب ، فالغيب عند الجن يختلف عنه عند الإنس؛ فقد يكون الغيب بالنسبة للإنس في بعض الأمور حاضراً مشهوداً بالنسبة للجن وكذلك الحال بالنسبة للملائكة المقربين، فقد يكون ما هو معلوم لديهم بحكم قدراتهم الطبيعية التي وهبها ا لهم ودورهم الذي انيط بهم غيباً بالنسبة للإنس والجن (الحياري، 1994م، ص ص13-33).

وفي ضوء ما تقدم فإن علم الغيب بشكله التام بما يتعلق بعالم الغيب وعالم الشهادة لن يعلمه سوى خالق الغيب والشهادة ، وتشهد بهذا التصريح الآيات القرآنية التالية:

قال تعالى: (مَّا كَانَ ٱللَّهُ لِيَذَرَ ٱلْمُؤْمِنِينَ عَلَىٰ مَآ أَنتُمْ عَلَيْهِ حَتَّىٰ يَمِيزَ ٱلْخَبِيثَ مِنَ ٱلطَّيِّبِ ۗ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُطْلِعَكُمْ عَلَى ٱلْغَيْبِ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ يَجْتَبِى مِن رُّسُلِهِۦ مَن يَشَآءُ ۖ فَـَٔامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦ ۚ وَإِن تُؤْمِنُوا۟ وَتَتَّقُوا۟ فَلَكُمْ أَجْرٌ عَظِيمٌ ﴿١٧٩﴾أل عمران179)

وقال تعالى:(وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى

كِتَـٰبٍ مُّبِينٍ ﴿٥٩﴾الأنعام 59)

وقال تعالى:قُل لَّا يَعْلَمُ مَن فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ٱلْغَيْبَ إِلَّا ٱللَّهُ ۚ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ ﴿٦٥﴾النمل65)

وقال تعالى:(وَلِلَّهِ غَيْبُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ ٱلْأَمْرُ كُلُّهُۥ فَٱعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ ۚ وَمَا رَبُّكَ بِغَـٰفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴿١٢٣﴾ هود123)

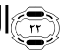
وقال تعالى:(عَـٰلِمُ ٱلْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَىٰ غَيْبِهِۦٓ أَحَدًا ﴿٢٦﴾ إِلَّا مَنِ ٱرْتَضَىٰ مِن رَّسُولٍ فَإِنَّهُۥ يَسْلُكُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِۦ رَصَدًا ﴿٢٧﴾)الجن 26-27

فالمتأمل في تركيب هذه الآية يرى أن ا سبحانه وتعالى قد خص نفسه بعلم الغيب مستحوذاً عليه لا يشاركه فيه أحد ، فإذا ظهر من له بعلم الغيب صلة وإن كان رسولاً أو نبياً فإنه لا يعلم منه شيئاً ولا يدرك منه صغيرة أو كبيرة إلا إذا ارتضى له ربه بذلك ((فلا يظهر على غيبه أحد إلا من ارتضى من رسول)) وهذه وظيفة القصر والحصر ولاستخدام ((الا) في كثير من الآيات التي عبر بها رب العزة في كتابه الحكيم وهذا ما يظهر بجلاء وضوح في الآيات التالية:

وقال تعالى:(إِنَّ ٱللَّهَ عَـٰلِمُ غَيْبِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ إِنَّهُۥ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴿٣٨﴾فاطر38)

وا سبحانه وتعالى قد أكد اسناد الغيب إلى نفسه ، ثم زاد الأمر توكيداً مرة أخرى

فقال: إن ا عالم غيب السموات والأرض ، وفي هذا شمول في التعبير لا يستثنى منه شيء ثم زاده توكيداً بذكر ((إنه)) ثانية وهي أداة توكيد ، ثم ذكر علمه بما في الصدور وما في الصدور قسم مما شمله القول السابق بأنه عالم غيب السموات والأرض .

وقال تعالى:(هُوَ ٱللَّهُ ٱلَّذِى لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ عَـٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَـٰدَةِ ۖ هُوَ ٱلرَّحْمَـٰنُ ٱلرَّحِيمُ الحشر22)

وفي هذه الآية نرى أن الحق تعالى قد أكد المضمون الذي يعني إسناد علم الغيب إليه سبحانه وتعالى استعمال الضمير العائد عليه ذاته فقال ((هو)) وهو ضمير عائد على ((ا)) اللفظة التي جاء ذكرها بعد الضمير مباشرة ((هو ا ......)) ثم كررها ثانية في قوله هو الرحمن الرحيم)) وقد كان ذكر إسناد علم الغيب له وحده جلت قدرته بعد هذا التوكيد بذكر اسمه مقدماً له بالضمير ((هو)) وبعده نص الحق بوحدانية ((لا إله إلا هو)) وكأن من أهم ما أراد سبحانه أن يخبرنا في هذا السياق من خصائص وحدانيته أنه عالم الغيب والشهادة.

طبيعة الكون:

بالنسبة إلى طبيعة الكون وما يتعلق بخلقه في المدرسة الإسلامية فإن الحق سبحانه يقول في كتابه المكنون ما يكشف لنا نحن البشر عن جميع ما يدور حول هذه الأساسية ليعلم الإنسان أموراً لم يكن بوسعه أن يتعلمها إلا من طريق الكتب السماوية المقدسة وما بعث ا للإنسان من أنبياء ورسل (الحياري، 1994م، ص ص37-53).

قال تعالى:(هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ ٱسْتَوَىٰٓ إِلَى ٱلسَّمَآءِ

فَسَوَّىٰهُنَّ سَبۡعَ سَمَـٰوَٰتٍۚ وَهُوَ بِكُلِّ شَیۡءٍ عَلِیمٌ ﴿٢٩﴾**البقرة 29)**

وقال تعالى:(وَءَایَةٌ لَّهُمُ ٱلَّیۡلُ نَسۡلَخُ مِنۡهُ ٱلنَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظۡلِمُونَ ﴿٣٧﴾ وَٱلشَّمۡسُ تَجۡرِی لِمُسۡتَقَرٍّ لَّهَاۚ ذَ ٰلِكَ تَقۡدِیرُ ٱلۡعَزِیزِ ٱلۡعَلِیمِ ﴿٣٨﴾ وَٱلۡقَمَرَ قَدَّرۡنَـٰهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَٱلۡعُرۡجُونِ ٱلۡقَدِیمِ ﴿٣٩﴾ لَا ٱلشَّمۡسُ یَنۢبَغِی لَهَاۤ أَن تُدۡرِكَ ٱلۡقَمَرَ وَلَا ٱلَّیۡلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِۚ وَكُلࣱّ فِی فَلَكࣲ یَسۡبَحُونَ ﴿٤٠﴾**يس37-40)**

وقال تعالى:(وَهُوَ ٱلَّذِی خَلَقَ ٱلسَّمَـٰوَ ٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ بِٱلۡحَقِّۖ وَیَوۡمَ یَقُولُ كُن فَیَكُونُۚ قَوۡلُهُ ٱلۡحَقُّۚ وَلَهُ ٱلۡمُلۡكُ یَوۡمَ یُنفَخُ فِی ٱلصُّورِۚ عَـٰلِمُ ٱلۡغَیۡبِ وَٱلشَّهَـٰدَةِۚ وَهُوَ ٱلۡحَكِیمُ ٱلۡخَبِیرُ ﴿٧٣﴾ الأنعام73)

وقال تعالى:(بَدِیعُ ٱلسَّمَـٰوَ ٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ أَنَّىٰ یَكُونُ لَهُۥ وَلَدࣱ وَلَمۡ تَكُن لَّهُۥ صَـٰحِبَةࣱۖ وَخَلَقَ كُلَّ شَیۡءࣲۖ وَهُوَ بِكُلِّ شَیۡءٍ عَلِیمࣱ ﴿١٠١﴾ ذَ ٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمۡۖ لَاۤ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَۖ خَـٰلِقُ كُلِّ شَیۡءࣲ فَٱعۡبُدُوهُۚ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَیۡءࣲ وَكِیلࣱ ﴿١٠٢﴾الأنعام101-102)

وفيما يتعلق بتصريف أمور الكون البديع الباهر في الدقة والتنظيم فإن ا سبحانه وتعالى أخبرنا عن ذاته بأنه الخالق والمسيطر والمدبر لشئون هذا الكون، القاهر فوق عباده .

حقيقة النفس

أخبرنا الحق سبحانه وتعالى في كتابه العزيز أنه خلق جسم آدم عليه السلام من طين ونفخ فيه من روحه جل جلاله ليصبح إنساناً ثم أمر الملائكة جميعاً أن تسجد لهذا البشر الذي خلقه بهذه الصورة البديعة ، فسجدوا له جميعاً إلا إبليس أبى واستكبر على هذا البشر وكان من الغاوين ، ويبدو من قوله عز من قائل:

قال تعالى:(إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿٧٢﴾**ص71-72)**

كما أخبرنا الباري عز وجل أن جميع النفوس البشرية خلقت من نفس واحدة خلق سبحانه وتعالى من هذه النفس زوجها ، وعن طريق التزواج والتكاثر الذي نألفه ونعرفه تمام المعرفة خلقت بقية الأنفس البشرية ، ويشير الحق سبحانة وتعالى في محكم آياته إلى النفس الأولى على انها هي نفس سيدنا آدم عليه السلام ويظهر ذلك في قوله تعالى:

وقال تعالى:(يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴿١﴾النساء 1)

قال تعالى:(وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ﴿٩٨﴾**الأنعام 98)**

وقال تعالى:(هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا ۖ فَلَمَّا تَغَشَّىٰهَا حَمَلَتْ حَمْلاً خَفِيفًا فَمَرَّتْ بِهِۦ ۖ فَلَمَّآ أَثْقَلَت دَّعَوَا ٱللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ ءَاتَيْتَنَا صَٰلِحًا لَّنَكُونَنَّ مِنَ ٱلشَّٰكِرِينَ ﴿١٨٩﴾**الأعراف189)**

توضح الآيات الحكيمة السابقة بوضوح لا يرتابه شك أو ظنون أن النفس الأولى خلقها الحق سبحانه وتعالى بطريقته وقد خلق منها زوجها في المرحلة الثانية ، فأصبح التناسل والتكاثر في النفوس البشرية عم طريق الزواج بالطريقة المألوفة لنا جميعاً وهذا جميعه يدحض قول القائلين بقدم النفس الإنسانية فهي مخلوقة من مخلوقات الحق سبحانه وتعالى، بدأ خلقها في السابق وما زال يتم خلقها في كل لحظة عن طريق الحمل واتصال الروح بالجسد داخل الرحم ، فهي عملية مستمرة ما دامت الحياة الدنيا باقية (الحياري، 2000م، ص ص171-195).

طبيعة النفس الطبيعة الإنسانية :

يلفت القرآن الكريم النظر إلى أن الماء هو العنصر الأول من العناصر المادية التي تكون منها خلق جسد الإنسان، كما أنه لعنصر الأول الذي خلق منه كل كائن حادث ودل على هذه الحقيقة نصوص متعددة من القرآن الكريم.

قال تعالى:(وَٱللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَآبَّةٍ مِّن مَّآءٍ ۖ فَمِنْهُم مَّن يَمْشِى عَلَىٰ بَطْنِهِۦ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِى عَلَىٰ رِجْلَيْنِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِى عَلَىٰٓ أَرْبَعٍ ۚ يَخْلُقُ ٱللَّهُ مَا يَشَآءُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٤٥﴾ **النور45)**

كما ويلفت القرآن الانتباه إلى أن التراب هو العنصر الثاني من العناصر التي تكون منها

خلق جسد الإنسان الأول : فالإنسان كان التراب عنصراً من عناصر تكوين خلقه.

قال تعالى:(إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴿٥٩﴾ **آل عمران 59)**

والتراب عنصر من عناصر تكوين كل إنسان بعد آدم إذ من التراب النبات ومن النبات الغذاء ومن الغذاء الدم ، ومن الدم النطفة ، ومن النطفة الجنين.

ويشير القرآن الكريم إلى خلق الإنسان من طين والطين من امتزاج عنصري الماء والتراب.

قال تعالى : (إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿٧٢﴾) ص 71-72

أن الإسلام لم يفصل بين ما هو جسمي وما هو نفسي فحين أطلق القرآن الكريم لفظ النفس، أكد في هذا الإطلاق على أنها هي والجسم مظهران لشيء واحد هو الإنسان فلفظ النفس في الآيات القرآنية تدل على الذات الإنسانية ككل أو الذات الإنسانية بعنصريها المادي والمعنوي فمن ناحية خلق النفس الإنسانية أخبرنا ا سبحانه أنه خلق آدم عليه السلام من طين ونفخ فيه من روحه ليصبح إنساناً ثم خلق منها زوجها وجميع النفوس البشرية (الحياري ، 2000 ، ص182)

الإنسان والكون

إن الإنسان يستطيع أن يحافظ على هذا الشرف الساطع عن طريق النور السماوي المبين الذي ارتضاه الحق سبحانه وتعالى لكافة الناس، وبهذه التبعية للهدى والنور المبين يغدو الإنسان خليفة ا في أرضه. (الحياري، 1994م، ص ص203-208).

قال تعالى:(وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ **البقرة 30)**

حرية الإنسان وعلاقتها بالمشيئة الإلهية

إن الإنسان المتأمل لجميع الآيات القرآنية الحكيمة التي لها علاقة بالمشيئة الإلهية أو المشيئة الإنسانية يجد أن هناك مفهوماً أساسياً يجمع بين هذه الآيات جميعاً، ألا وهو أن كل ما يجري في ملكوت ا سبحانه وتعالى يحدث داخل حدود المشيئة الإلهية ويبدو ذلك واضحاً جلياً إذا ما عرفنا ان الخلود في الجنة والنار إلا ما شاء ا ، ويوم ينفخ في الصور يصعق من في السماوات والأرض إلا من شاء ا ، وإنا إن شاء ا لفاعلون أو لمهتدون وا يضاعف لمن يشاء ولا نحيط بشيء من علمه إلا بما شاء وفضله يؤتيه لمن يشاء ويبسط الرزق لمن يشاء ويقدر، وا يفعل ما يشاء ويقر في الأرحام ما يشاء ويختار من يشاء من عباده لتبليغ رسالته للناس، ويورث الأرض لمن يشاء من عباده ويصورنا في الأرحام كيف يشاء، ويؤتي الحكمة لمن يشاء، ويؤتي ملكه لمن يشاء، هذا بجانب أن الحق سبحانة وتعالى لو شاء لمنع حدوث بعض الأمور التي تجري في ملكوته ولكنه سبحانة وتعالى عما يصفون شاء أن يسمح لتلك الأحداث أن تكون في ملكوته وجميعها داخل حدود مشئيتة، ويبدو ذلك ساطعاً جلياً فيما تفيده

الآيات القرآنية من معان واضحة حيث لو شاء ا لذهب بسمعهم، ولو شاء لجعل الماء أجاجاً والزرع حطاماً ولو شاء لاستبدلنا بقوم آخرين ولو يشاء ا لانتصر منهم ، ولو شاء يجعل منا نحن البشر ملائكة ، ولو شاء ا لجعلنا أمة واحدة ، ولو شاء لآتى كل نفس هداها ، ولو شاء لطمس على أعينهم ، لو شاء ا ما فعلوه ولو شاء ا ما أشركوا.... وإلى غيرها من الأمور التي لو شاء ا سبحانة وتعالى لما حدثت والآيات الثلاث التالية تدل بوضوح على ما ذكرنا (الحياري، 2000م، ص ص233-273):

قال تعالى:(إِن نَّشَأْ نُنَزِّلْ عَلَيْهِم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ ءَايَةً فَظَلَّتْ أَعْنَـٰقُهُمْ لَهَا خَـٰضِعِينَ ﴿٤﴾الشعراء 4)

وقال تعالى:(أَلَمْ تَرَ إِلَىٰ رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ ٱلظِّلَّ وَلَوْ شَآءَ لَجَعَلَهُۥ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا ٱلشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلاً ﴿٤٥﴾**الفرقان 45)**

وقال تعالى:(وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَأَمَنَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُواْ مُؤْمِنِينَ ﴿٩٩﴾**)يونس99**

ويوجد نوع من الآيات القرآنية الحكيمة تربط مشيئة الإنسان بمشيئة الحق سبحانة وتعالى وتقرر بوضوح إن إرادة الإنسان ومشيئته في كافة ظروفها واختياراتها تجري ضمن المشيئة الإلهية، وهذا هو النوع من الآيات الذي كان مثار الخلاف والالتباس عند قسم كبير من الناس.

العقل ودوره في الوصول إلى الحقيقة

في ضوء النهج الإلهي المنير أشار القرآن الكريم إلى وظائف الإنسان العقلية على اختلاف أعمالها وخصائصها، من تفكير، وتبصر وتعقل، ضمن حدود القدرات العقلية للإنسان أما بالنسبة للآيات والمعجزات التي جاء بها الأنبياء، فكانت الإقناع التجريبي لعقل الإنسان المخاطب بهذه الأمور، التي لا يقوى عليها العقل الإنساني. وهناك أيضاً، التحدي المباشر للعقل الإنساني بأمور لا يقوى عليها العقل البشري وذلك بهدف تبليغ الإنسان بقصور قدراته العقلية أمام هذا التحدي ؛ ليسلم أمره سبحانه وتعالى. لذلك فإن النهج الإلهي في مخاطبة العقل الإنساني يمكن تقسيمه إلى عدة مراحل رغم تداخلها واتحادها في المضمون والهدف ، ولكن بهدف توصيل المراد بأسهل الطرائق المتاحة وأنجحها ، فإننا نرى هذا النهج الرباني يحتوي على ثماني مراحل وهي : مرحلة التبليغ والتجريب ، والمرحلة الحسية ، ومرحلة التفكير والتفكر ، ومرحلة الاستدلال والانتزاع ، ومرحلة الآيات المعجزات ، ومرحلة تلبية الطلبات ، ومرحلة المقارنة ، ومرحلة التحدي، والآيات القرآنية الكريمة التالية تدل على كل مرحلة (الحياري،1994،ص ص 123-154).

قال تعالى:(أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيْءٍ وَأَنْ عَسَىٰٓ أَن يَكُونَ قَدِ ٱقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ ۖ فَبِأَيِّ حَدِيثٍۭ بَعْدَهُۥ يُؤْمِنُونَ ﴿١٨٥﴾ **الأعراف 185)**

وقال تعالى:(وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِىٓ إِلَيْهِم مِّنْ أَهْلِ ٱلْقُرَىٰٓ ۗ أَفَلَمْ يَسِيرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ فَيَنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَـٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۗ وَلَدَارُ ٱلْـَٔاخِرَةِ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ ٱتَّقَوْاْ ۗ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿١٠٩﴾ **يوسف 109)**

وقال تعالى:(إِنَّ فِى خَلۡقِ ٱلسَّمَـٰوَٲتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَـٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلۡفُلۡكِ ٱلَّتِى تَجۡرِى فِى ٱلۡبَحۡرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحۡيَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصۡرِيفِ ٱلرِّيَـٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلۡمُسَخَّرِ بَيۡنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأَيَـٰتٍ لِّقَوۡمٍ يَعۡقِلُونَ ﴿١٦٤﴾ **البقرة 164)**

وقال تعالى:(أَلَمۡ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَلَكَهُۥ يَنَـٰبِيعَ فِى ٱلۡأَرۡضِ ثُمَّ يُخۡرِجُ بِهِۦ زَرۡعًا مُّخۡتَلِفًا أَلۡوَٲنُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَٮٰهُ مُصۡفَرًّا ثُمَّ يَجۡعَلُهُۥ حُطَـٰمًاۚ إِنَّ فِى ذَٲلِكَ لَذِكۡرَىٰ لِأُوْلِى ٱلۡأَلۡبَـٰبِ ﴿٢١﴾ **الزمر21)**

علاقة الفرد بالجماعة

إن الفرد المسلم في المجتمع الرسالي يجب أن يقدم الولاء والطاعة والتبعية، في كافة الأمور إلى الجماعة التي تسير في ضوء النهج الإلهي بزعامة إمامها ، وإذا ظهر أي خلاف في هذا التجمع الرسالي، فيجب أن يحل هذا الخلاف في ضوء النهج الإلهي.

قال تعالى:(يَـٰٓأَيُّہَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِى ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَـٰزَعۡتُمۡ فِى شَىۡءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأَخِرِۚ ذَٲلِكَ خَيۡرٌ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلاً ﴿٥٩﴾ **النساء 59)**

وإذا لم تتوافر شروط الاستقامة للجماعة على النهج الإلهي، ورفضت الامتثال إلى شرع ا وسنة نبيه صلى ا عليه وسلم، فإن الفرد يكون في حل من هذه الطاعة والتبعية لها ، لأنه لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق ، ويبدو ذلك بجلاء في قوله تعالىيَـٰٓأَيُّهَا ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُوٓاْ ءَابَآءَكُمۡ وَإِخۡوَٰنَكُمۡ أَوۡلِيَآءَ إِنِ ٱسۡتَحَبُّواْ ٱلۡكُفۡرَ عَلَى ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمۡ فَأُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّـٰلِمُونَ ﴿٢٣﴾ **التوبة 23)**

وفي ضوء النهج الإسلامي فإن علاقة الفرد مع الجماعة علاقة دستورية مشروطة بطريقة سير الجماعة ونهجها. في الوقت الذي تكون فيه الجماعة سائرة على الخط الإسلامي المنير كما بينه الباري عز وجل في كتابه الحكيم واتباع سنة نبيه الأمين محمد صلى ا عليه وسلم،، فإنه لا بديل عن تقديم الولاء والطاعة للجماعة ، ولا يحيد عنه إلا هالك (الحياري، 1994م، ص ص225-231).

قال تعالى:(وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ وَٱلۡمُؤۡمِنَـٰتُ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلِيَآءُ بَعۡضٍۚ يَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَيُطِيعُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓۚ أُوْلَـٰٓئِكَ سَيَرۡحَمُهُمُ ٱللَّهُۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٧١﴾ **التوبة 71)**

مصادر المعرفة:

إن مصادر المعرفة تقسم إلى قسمين: الأول: المصدر الإلهي الذي يمثله النور والهدى الذي جاء به الأنبياء والرسل من قبل الباري عز وجل ليشمل المعارف والحقائق التي يحتاجها الإنسان،

والثاني: المصدر البشري الذي يشمل جميع النظريات البشرية التي حاول أقطابها الوصول إلى بواطن الأمور ومكنوناتها المتعلقة بعالم الحس والغيب (الحياري ، 1994 ، ص90).

ومن هذه النظريات: 1-نظرية الاستذكار الأفلاطونية وهي النظرية القائلة إن الإدراك عملية استذكار للمعلومات السابقة وأقام أفلاطون نظريته هذه على فلسفته الخاصة عن المثل وقدم النفس الإنسانية. 2- النظريات العقلية وهي لعدد من كبار فلاسفة أوروبا أمثال ديكارت وكانت وغيرهما وتتلخص هذه النظرية في الاعتقاد بوجود منبعين للتصورات أحدهما الإحساس: فنحن نتصور الحرارة والنور والطعم والصوت لأجل إحساسنا بذلك كله.والآخر الفطرة بمعنى أن الذهن البشري يملك معاني وتصورات لم تنبثق عن الحس وإنما هي ثابتة في صميم الفطرة، فالنفس تستنبط من ذاتها وهذه التصورات عند ديكارت هي فكرة ا والنفس والامتداد والحركة وما إليها من أفكار تتميز بالوضوح الكامل في العقل البشري. 3- النظرية الحسية: وهي النظرية القائلة إن الإحساس هو الممون الوحيد للذهن البشري بالتصورات والمعاني والقوة الذهنية هي القوة المعاكسة للاحساسات المختلفة في الذهن فنحن حين نحس بالشيء نستطيع أ ن نتصوره أي نأخذ عنه في ذهننا وأما المعاني التي لا يمتد إليها الحس فلا يمكن للنفس ابتداعها وابتكارها ذاتياً وبصورة مستقلة. 4- نظرية الانتزاع وهي نظرية الفلاسفة المسلمين بصورة عامة وتتلخص في تقسيم التصورات الذهنية إلى قسمين : تصورات أولية ، وتصورات ثانوية، فالتصورات الأولية هي الإحساس التصوري للذهن البشري فنحن نتصور الحرارة لأننا أدركناها باللمس ونتصور اللون لأننا أدركناه بالبصر ونتصور الحلاوة لأننا أدركناها بالذوق ونتصور الرائحة لأننا أدركناها بالشم وهكذا، أما التصورات الثانوية ويبدأ بذلك دور الابتكار والإنشاء وهو الذي تصطلح عليه هذه النظرية(الانتزاع) فيولد الذهن مفاهيم جديدة من تلك المعاني الأولية وهذه المعاني الجديدة خارجة عن طاقة الحس وإن كانت مستنبطة من المعاني التي

يقدمها الحس إلى الذهن والفكر وهذه النظرية تتسق مع البرهان والتجربة ويمكن أن تفسر جميع المفردات التصورية تفسيراً متماسكاً (الحياري ، 1994 ، ص 90-93).

إن هذه النظريات جميعها لا تتمكن بأي حال من الأحوال من الوصول إلى منابع المعرفة ولا إلى التوصل إلى ما يود الإنسان معرفته من حيث ما يتعلق به من أمر كيانه ووجوده ومستقبله وجميع ما يمت إليه بصلة سواء ما كان يدور في العالم المحسوس أو العالم الآخر لكن جميع هذه النظريات تساعد الإنسان وتقنعه بأن يصل إلى المورد الرئيس للمعرفة وهو التصديق والتسليم للحق المملوء بالحقائق الوفيرة التي جاء بها الأنبياء والمرسلون من عند ربهم منذرين بها ومبشرين(الحياري ، 1994 ، ص 93) .

أما النظريات العقلية فإن الباري خاطب الإنسان وحثه على أن يتفكر ويستخدم عقله في الوصول إلى حقيقة ا كما جاء بها الأنبياء والمرسلون ومن ثم التسليم والإنابة إلى تعليمات الخالق سبحانه والمضي قدماً على صراطه المستقيم بهدف الفوز العظيم في دخول جنات النعيم في اليوم الآخر(الحياري ، 1994 ، ص 96).

قال تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَـَٔايَـٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَـٰبِ ﴿١٩٠﴾) **آل عمران 190**

قال تعالى:(ٱللَّهُ يَتَوَفَّى ٱلْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَٱلَّتِى لَمْ تَمُتْ فِى مَنَامِهَا ۖ فَيُمْسِكُ ٱلَّتِى قَضَىٰ عَلَيْهَا ٱلْمَوْتَ وَيُرْسِلُ ٱلْأُخْرَىٰٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٢﴾ **الزمر42)**

أما من حيث الهدف لنظرية الاستذكار الموجودة في القرآن الكريم، فهو الوصول عن طريق التذكر إلى مصدر المعرفة المتمثل في تذكر ا سبحانه وتعالى، كذلك الأمر بالنسبة إلى النظريات العقلية والحسية الموجودة في القرآن الكريم أضف إلى ذلك أن النظريات العقلية والحسية تدفع الإنسان إلى أن يستدل على ا سبحانه وتعالى عن طريق استخدام التبصر والتفكر في ملكوت الخالق سبحانه، وهذه العملية بحد ذاتها تعد بمثابة الانتزاع أو الاستدلال على الخالق عن طريق استخدام الحس والعقل، أما بالنسبة إلى نظرية الاستذكار الموجودة في القرآن الكريم فتبدو بوضوح في (الحياري ، 1994 ، ص 93-94).

قوله تعالى: (وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِىٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ۖ قَالُوا۟ بَلَىٰ ۛ شَهِدْنَآ ۛ أَن تَقُولُوا۟ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ ﴿١٧٢﴾)**الأعراف 172.)**

وقال تعالى:(وَمَن نُّعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِى ٱلْخَلْقِ ۖ أَفَلَا يَعْقِلُونَ ﴿٦٨﴾) **يس 68**

قال تعالى:وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِى هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٧﴾

الزمر 27)

أما بالنسبة إلى نظرية الانتزاع والاستدلال فهي تُعد محصلة التفكر والتبصر الذي حث عليه ا سبحانه وتعالى ليصل به إلى الاستدلال على جبروته وعظمة خلقه والتسليم له وللحق الذي أرسله عن طريق الأنبياء والمرسلين(الحياري ، 1994 ، ص 98).

قال تعالى: (وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُم مِّن قَرْنٍ هُمْ أَشَدُّ مِنْهُم بَطْشًا فَنَقَّبُوا فِي الْبِلَادِ هَلْ مِن مَّحِيصٍ ﴿٣٦﴾ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴿٣٧﴾**)**

ق 36-37)

ماهية القيم وأنواعها:

النوع الأول من القيم في المدرسة الإسلامية هو الذي لا يستطيع أن يصل إليه الإنسان عن طريق قدراته الذاتية مهما بلغ من درجات علمية وأساليب بحثية متقدمة، فلا بد من الاعتماد على ما جاء من عند ا سبحانه وتعالى من آيات بينات . وهناك أمور كثيرة تندرج تحت هذا النوع من القيم نذكر منها للبيان وليس الحصر ، قيمة خلق الإنسان ، قيمة الحياة الدنيا ، قيمة التضحية بالمال والنفس ودلالة هذه القيم الثلاث تبدو جلية واضحة في قوله عز من قائل (الحياري، 2000م، ص 33):

(وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾) الذ1اريات 56

وقوله تعالى:(إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَىٰ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُم بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ ۚ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ ۖ وَعْدًا عَلَيْهِ حَقًّا فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنجِيلِ وَالْقُرْآنِ ۚ وَمَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِ مِنَ اللَّهِ ۚ فَاسْتَبْشِرُوا بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُم بِهِ ۚ وَذَٰلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ ﴿١١١﴾ **التوبة 111)**

المدرسة البراجماتية:

يعد الفكر البراجماتي فكراً منفتحاً على بيئته، يتفاعل معها ويحقق أهدافه من خلالها، فهو فكر يستند إلى الواقع ويميل إليه أكثر من ميله إلى التقليد والعودة إلى الماضي، ويعتمد على الممارسة العملية في تحقيق الأهداف التربوية، كما ويستند إلى الحقائق أكثر من اعتماده على الخيال في إيصال المعرفة للفرد. كل هذا جعل منه فكراً يتناسب مع الوقت الحاضر، وينسجم مع التطلعات التي ترغب معظم مناهج التربية تحقيقها في الأفراد، وهذا ما أدى إلى نشر الفكر في مختلف دول العالم، وصير له أتباعاً. (منصور، 2004م، ص11)

إن الفكر الفلسفي البراجماتي لم ينشأ من عدم، وإنما هو تعديل للفلسفات الأوروبية اقتضته الحاجة في البيئة التي نبت فيها وهي البيئة الأمريكية آنذاك، وما زالت تمجد العمل وانتهاز الفرصة والنجاح وكسب المال، لذا جاءت البراجماتية لتؤكد أهمية العمل ووجوب أن يكون صادراً عن ترو وحكمة، وأن يكون غائياً، فهي بذلك تريد أن تجعل من العمل سبباً لحياة أعظم قيمة. (ديوي، 1960م)

إن البراجماتية ليست نظرية فلسفية، وإنما هي اتجاه فلسفي أو منهج، وهذا ما أكده المفكرون جميعاً كما أكده البراجماتيون أنفسهم، ومضمون هذا المنهج أن الاعتبارات الشخصية تؤثر في تحقيق المعرفة، ولهذا صار المفكرون الذين يستخدمون هذا المنهج يتمسكون نظرياً بآراء مختلفة ومتباينة كل التباين. (منصور،2004م،ص13)

ومع هذا فإن البراجماتيين يتفقون على قضايا أساسية ثلاث: القضايا النفسية، والقضايا المنطقية، والقضايا الميتافيزيقية، أما القضايا النفسية، فإنها تدور حول حقيقة الإدراك وكيفية تحقيقه، ويدور الحديث أيضاً حول قضية الإدراك وماهيته لدى البراجماتيين بناء على الاتصال بموضوع طبيعي أو مدرك طبيعي، فهذا الشيء المدرك يحدث إحساسات معينة في أعضاء الحس، هذه الإحساسات تحملها الأعصاب إلى المخ بحيث ندركها بوصفها أفكاراً لكنها تكون

منفصلة عن بعضها بعضاً، ومتمايزة على شكل وحدات، هذه الوحدات هي التي يدركها العقل وتكون هي موضوع معرفتنا. والحقيقة أن الذي ندركه ليس الشيء نفسه، وإنما سلسلة من الإحساسات المنفصلة عن الشيء، لذا فالبراجماتيون لا يؤمنون بأن الإدراك منطلق من إحساسات متمايزة يضع العقل بينها علاقات، فالإدراك عندهم كل متصل يضع العقل فواصل بين أجزائه (جود،1956م،ص263-264).

لقد عرف بيرس Pragmatism من دراسته للفيلسوف الألماني (كانت) (Kant) وهذا يعني أن البراجماتية قد تأثرت ببعض المؤثرات الأوروبية إضافة إلى تأثرها بروح الحياة الأمريكية، وهذا طبيعي فمعظم الأمريكيين من أصول أوروبية، ولقد بين (كانت) في كتابه (ميتافيزيقا الأخلاق) بين ما هو براجماتي (Pragmatic) وما هو عملي (Practical) فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية التي يعتبرها أولية أو قبلية، بينما البراجماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب التناول اللذين يعتمدان على الخبرة ويطبقان في مجالها، أما (وليم جيمس) فإنه يرى أن الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية (Pragma) ومعناها مزاولة وعملي، إلا أن (بيرس) كان تجريبياً مشبعاً بعقلية المعمل، لذا رفض أن يسمى مذهبه بالمذهب العملي كما اقترح عليه بعض أصدقائه. كما كان رجل منطق، فاهتم بفن التفكير الحقيقي وطرائقه خاصة فيما يتعلق بدور الطريقة البراجماتية في فن إيضاح المدركات العقلية، أو ابتكار تعريفات وافية وفعالة طبقاً لروح الطريقة العملية (علي، 1995م، ص60).

من هنا نجد أن (بيرس) قد أقام النظرية القائلة إن المدلول العقلي لكلمة من الكلمات أو عبارة من العبارات إنما يكون فقط في تأثيرها في مجرى الحياة، ولذلك فإن الشيء إذا لم يكن ناجماً عن التجربة، فلا يمكن أن يكون له أي تأثير مباشر في السلوك، وإذا استطاع المرء أن يعرف بدقة كل الظواهر التجريبية المتصورة التي يمكن أن يتضمنها إثبات المدركات العقلية أو

إنكارها فإن المرء سيجد في هذا تحديداً كاملاً لمعنى المدرك العقلي. ومن ذلك كله نرى أن البراجماتية لا تمجد العمل لذاته، وإنما لانعكاساته التي تؤثر في تحقيق النفع على الفرد والمجتمع، فنظرية (بيرس) تناقض كل تحديد أو تقييد لمعنى المدرك في حدود بلوغ غاية محدودة، ناهيك عن تحقيق غاية شخصية، وهي أشد معارضة لفكرة وضع العقل في خدمة أي غرض مالي أو غيره (علي 1995م، ص60).

أما (جيمس) فقد أشار إلى مبدأ (بيرس) السابق ولكن بعد مرور أكثر من عشرين سنة على إهماله، إلا أن الطابع الغالب على المعنى الذي ألبسه جيمس للبراجماتية هو طابع النفع، حيث بين فرحه حين عثر على مصطلح (القيمة الفورية) (Cash Value) لما نصفه بأنه صادق، وكأن العبارات الصادقة مثل السلع المطروحة في السوق قيمتها فيما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتها، وزاد على ذلك حين قال " إن الفكرة تظل صادقة ما دام لم يعترضها معترض ممن نعاملهم على أساسها، فهي كالذي يعامل الناس معتمداً على حسابه في البنك، فالفكرة إذاً مثلها مثل ورقة النقد، تصلح للتعامل إلى أن يعترضها معترض بحجة أنها باطلة وما دامت الفكرة سارية المفعول نسلك على أساسها فنحقق بسلوكنا النتائج التي نريد فهي إذاً فكرة صادقة (علي 1995م، ص61).

فالبراجماتية إذاً تطوير للاتجاه التجريبي العلمي، ودفع به إلى الأمام، وهذا ما عبر عنه (وليم جيمس) حين قال: "أن البراجماتية اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير" (James,1987,p837) ويكاد يتمثل وجه الاتفاق بين البراجماتية من جهة وبين التجريبية الإنجليزية من جهة أخرى عند (بيكون)، و(لوك)، و(هيوم)، و(ميل)، في الاعتماد على الواقع الخارجي، والركون إليه، كما يتبدى في خبراتنا الحسية. إلا أن الجديد في الفلسفة البراجماتية هو أنها استبدلت النظر إلى المستقبل بالنظر إلى الماضي، وبدلاً من أن تهتم البراجماتية بتحليل

الأشياء والمعرفة وردهما إلى أصولهما البسيطة كما فعل (لوك)، و(هيوم)، جعلت اهتمامها منصباً على ربط معارفنا بعالم التجربة، لا من حيث النشأة أو الأصل بل من حيث النتائج، ومن ذلك نرى أن الفلسفة البراجماتية لا تسأل كيف تنشأ المعرفة، أو الأفكار، بقدر ما تسأل عن النتائج التي تترتب على هذه الفكرة أو تلك في عالم الواقع. فالبراجماتية امتداد للتجريبية القديمة مع الفارق في أنها تعتمد على الظواهر اللاحقة بدلاً من السابقة، ومن ثم فإن الأفكار العامة في البراجماتية لها دور أكثر من مجرد تسجيل الخبرات السابقة أو تلخيصها، إنها تتجاوز ذلك إلى تنظيم المستقبل فيما يختص بالملاحظة والتجارب (منصور،2004م، ص20).

عند النظر في الجذور الفلسفية والتاريخية للبراجماتية نجد أن هناك عاملين مهمين متصلين بالبراجماتية، العامل الأول سيكولوجي والآخر نقدي لنظرية المعرفة والمنطق الذي ساد في المدرسة بعد (الكانتية) عند كل من (لوثر)، و (بوزانكيه)، و (برادلي). ولقد كان تأثير هذه المدرسة واضحاً في أواخر القرن التاسع عشر في أمريكا، وكان (ديوي) من أتباع المدرسة (الكانتية)، كذلك كان (كانت) هو نقطة البداية بالنسبة إلى (بيرس)، فيما كانت التجريبية الإنجليزية نقطة البداية بالنسبة إلى (جيمس) (الأهوائي، د.ت، ص93).

الأصول الفلسفية للفكر التربوي البراجماتي:

أولاً:الذات الإلهية

الأديان عند (ديوي) مثقلة بميراث من الطقوس والعقائد وبخاصة الغيبية، ولكن تقدم العلوم في العصر الحاضر يهيئ الجو للتحرر من القديم "وقولنا ا   إما أن يعني موجوداً خاصاً، وإما أنه يدل على " وحدة جميع الغايات المثالية التي تثير فينا الرغبة والعمل " (ديوي عن الأهوائي، 1987م، ص140).

ومن الواضح أن (ديوي) يرفض قبول فكرة الإله المنفصل عن العالم ما دام يرفض الثنائيات جميعها، ولكنه يقبل فكرة الإله باعتبار أنه المثل العليا الذاتية للخبرة الإنسانية والمستمدة منها. وعنده كذلك أن التجربة الدينية حقيقة واقعة، وأنها تعيد للنفس الأمن والسلام، وهذه التجربة مستمدة من ثقافة المرء ومن جملة العقائد التي تلقاها، وليس ما يدعو إلى إنكار التجارب الدينية المتطرفة والتي تعرف بالتصوف، فهي أحداث طبيعية لا شذوذ فيها، وتقع عند بعض الناس في أوقات معينة منتظمة كجزء من تيار الخبرة (الأهوائي، 1987م، ص140).

الوجود:

أنكر البراجماتيون الثنائية في تكوين الكون؛ فلم يؤمنوا بوجود جانب ميتافيزيقي غير مدرك بالحواس، وغير مرئي للعيان، بل إن الكون عندهم متعين وليس مجرداً، فأنكروا الجانب الروحي تماماً، كما إن الكون عندهم محكوم بقوانين التغير، والتقدم، والحركة الدائمة، والاستمرارية، ويخضع كل ما فيه ومن فيه، وهذا النمو مستمر، ويسير نحو التحسن، ويتغير نحو الأمام، وهذا يعني أن الكون بعدم ثباته غير آمن ما دام محكوماً بقوانين التغير، والحركة، لأن التغير يعني المخاطرة، وندرة القدرة على توقع النتائج، فهي إما أن تكون سارة، وإما أن تكون مؤلمة محزنة (زيادة، 2004م، ص254).

وأما فيما يتعلق بالقضايا الميتافيزيقية فقد انقسمت الميتافيزيقا التقليدية عندهم إلى ماهية، ووجود، وكانت الماهية أسبق من الوجود، لأن الماهية هي الحقيقة الثابتة الأزلية، والوجود هو الشيء الخارجي، وهو أدنى من الحقيقة الأزلية لأنه يتعلق بعالم التغير، عالم الكون والفساد (ديوي، 1960م، ص11). فهم لا ينكرون وجود جوهر خام هو موضوع البحث الدائم، إلا أن جوهر الحقيقة عندهم مجهول وبعيد، وهذا يعني أن عمليات الإدراك لا بد أن ترتبط بما هو غير موجود وغير معاين. حينما نصر على الانطلاق من جوهر الحقيقة فسؤال (ديوي) "هل ثمة ما

يسوغ هذا المذهب: وهو أن الأهداف والأغراض المنظمة إنما تكون صحيحة حينما يتبين أن خصائص الأشياء منعزلة عن العمل الإنساني سواء أكانت هذه الأشياء موجودات أم ماهيات؟ (ديوي،1960م، ص 68).

ويرى البراجماتيون أن الحل الصحيح ليس في أن بعض القيم المرتبطة بالتقاليد والنظم لها وجود سابق - سواء أكان ذلك عن الوجود أم عن الماهية- وإنما هو في الأحكام المحسوسة التي يجب علينا تكوينها عن الغايات والوسائل في تنظيم السلوك العملي (ديوي، 1960م،ص70).

إن الحقيقة بنظرهم هي من صنعنا نحن، وكذلك يصطنع الصدق على الدوام، والعامل الأساسي في خلق الصدق والحقيقة على السواء هو قدرة الاعتقاد الصادق، والواقعة الحقيقية من إرضاء رغباتنا التي أدت إلى الاعتقاد المسلم به وإلى الحقيقة المصطنعة، أي الحقيقة التي نشأت عن الإدراك و ما بعد الإدراك. من هنا يتضح لنا أن الصدق، والحقيقة التامة متفقين عند غاية الطريق الذي يقودنا إلى إرضاء رغباتنا إرضاء تاماً. وهكذا نكون قد احتفظنا بالمبدأ القائل: إن الإنسان مقياس كل شيء، وذلك لأن الإنسان محك النظرية العملية في علم النفس والمنطق والميتافيزيقا لدى البراجماتيين (جود، 1956م، ص274).

من هنا، لم تتقيد التربية في نظر البراجماتي بمعايير معنوية اعتبارية سابقة، بحيث يكون المتعلم راغباً في تحقيقها، فتضع التربية لها أهدافاً، فهي تختلف عن التربيات الأخرى من حيث الأهداف، فأهدافها قيم وجود وموجود، وليس لكل ذلك وجود إلا بعد الإدراك من خلال الاعتقاد، لذا فالأهداف التربوية البراجماتية تنشأ في أثناء القيام بالتجربة الناجحة، وتتولد في أثناء حل المشكلات، والغرض العام من التربية البراجماتية صنع تلك المعايير صنعاً جديداً مثيراً، ومحفزاً للمتعلم والمجتمع دوماً (أبو العينين، 1988م، ص819).

كما أن التربية البراجماتية هي الفلسفة، بل إن الفلسفة بنظر البراجماتيين تنشأ عن التربية، فهي ليست تطبيقاً لأفكار معدة من قبل، وإنما هي صياغة صريحة للحلول الصحيحة لمشاكلنا العقلية والأخلاقية، فالفلسفة نظرية تربوية بأوسع معانيها. ولهذه الفلسفة التربوية مرتكزات ومبادئ تتعلق بعملية التعلم، والتي تعني في التربية البراجماتية توجيه الدافع والقدرات الطبيعية لأجل تخريج عقل قابل للتشكيل، نشيط، منتج في جميع الأحوال والمواقف، يستطيع أن ينشئ ويبتكر، ولهذا تهتم التربية البراجماتية بالطريقة أكثر من اهتمامها بالهدف. كما يرى البراجماتيون أن التعلم عن طريق الحياة هو أساس التربية، فالتربية عملية ترى أن طريقة المشروع أهم طريقة للتعلم، وهي الطريقة التي تفرض وجود مشاكل عملية في الحياة تضعها أمام المتعلم لتتحدى تفكيره فيسعى لأجل حلها (عبد العزيز، 1985م، ص 69).

كما وأن التربية البراجماتية تجاوزت الإشكالية المتمثلة بالفصل بين الجسم والعقل، فهي تنظر للإنسان على أنه كل متكامل، جسم وعقل ومشاعر بلا انفصال، عضو متكامل الخصائص (عبد العزيز، 1985م، ص76).

إن التربية البراجماتية تبنى على أساس النظرة إلى الطبيعة الإنسانية، فهي تنظر إلى التغير والنمو والتطور في الطبيعة على أنه مبدأ أساسي ومرتكز رئيس، وتعود أصول هذه النظرة أو ترتبط بنظرة البراجماتيين إلى الوجود، فهم يعتقدون بالتعدد في الوجود عليه فإن الاختلافات كثيرة يواجهها المدرك وهو يتعامل مع كل مستوى من مستويات الوجود وهذا يعني أن العمق ليس واحداً كما ينظر الوحدويون، وإنما يحيل إلى غيره دائماً كما يرى البراجماتيون بحيث لا يكون الوصول إلى الوحدة يسيراً، وإنما هو مشروط بالمرور بالتعدد، والتنوع، والاختلاف، وهذه النظرة الفكرية العامة انعكست على العملية التعليمية البراجماتية وطبعتها بطابعها، وشكلت إطارها النظري (عبد العزيز، 1985م، ص106).

أما الحقيقة في نظر البراجماتي فهي ثمرة التفاعل بين العقل الإنساني والبيئة المحيطة، أو هي ثمرة ما يسميه البراجماتي إعادة تجديد الخبرة، لذا فإن البراجماتي يرى الحقيقة شيئاً نسبياً تتشكل طبقاً لخبرات الملاحظ وطبقاً للبيئة المحيطة التي يتم فيها ممارسة الخبرات، ويعتقد البراجماتي أيضاً أن الأساس في الوجود القائم هو التغيير، ولذلك لا توجد حقيقة مطلقة، وإنما توجد الحقيقة طبقاً لمستوى قيام العقل الإنساني بوظيفته. وهو يستعمل الخبرات الاجتماعية، والطرق العلمية، والنظرات الشخصية خلال عملية إعادة تنظيم الخبرات ليعطيها تأثيراً أفضل، لذا لا يهتم البراجماتي أن يكون الشيء حقيقياً بقدر ما يكون عملياً نافعاً للأفراد والبيئة التي تخصهم (صمويلسون، 1988م، ص ص20-21).

الأصول الإنسانية(النفسية) للفكر التربوي البراجماتي:

يعدر الإنسان عند الفلسفة البراجماتية كائناً متفاعلاً مع بيئته بشكل تلقائي أو مقصود، قابلاً للتعلم واكتساب الخبرة والتكيف، لذا فإن البراجماتيين يعدون الأطفال أفراداً اجتماعيين يشاركون في الحياة ولديهم مشكلاتهم، كما أن حياتهم في تقدم، ويرون أن العقل يكتسب الخبرات من البيئة ويسجل الخبرات الجديدة إلى جانب الخبرات القديمة حيث تتفاعل بعضها مع بعض، ويعاد تركيبها بشكل مستمر، ويرون أيضاً أن الإنسان محايد، وقابل لتعلم الخير والشر على السواء حسب تأثير المجتمع (صمويلسون، 1988م، ص 24).

لقد أنكر المذهب البراجماتي الثنائية في فهم الطبيعة البشرية، أي الثنائية بين الإنسان بمكوناته الوراثية الجسمية والعقلية والروحية من ناحية، وبين البيئة أو الطبيعة من ناحية أخرى؛ فهم يرون أن نشاط الإنسان يحدث نتيجة للتأثير الخارجي من البيئة، ونتيجة للأحوال الداخلية في الإنسان؛ أي أن هناك وحدة عضوية متصلة بين الإنسان والبيئة. إن الإنسان قادر على التعلم،

أي يستطيع أن يراجع خبرته ويجددها في ضوء نتائج خبراته السابقة. إنه عن طريق التفاعل الاجتماعي تتكون شخصية الإنسان فيميز بين نفسه وبين الآخرين، ويوجه سلوكه في ضوء التوقعات الاجتماعية التي ترضي الجماعة. كما يرى البراجماتيون أنه ليس ثمة سلوك محدد مسبقاً للطبيعة الإنسانية كما في الحيوانات، بل يستطيع الإنسان أن يكتسب آلاف العادات أثناء تفاعله مع البيئة (زيادة، 2004م، ص255).

هذا وتركز التربية بنظر جون ديوي على الفرد كعضو مشارك فعال في مجتمعه، وليس كعضو تختلف اهتماماته مع أهداف مجتمعه، كما يجب أن تنظر إلى اهتمامات المجتمع واهتمامات الفرد وتركز عليها جميعاً دون الاهتمام بطرف على حساب الآخر؛ فالفرد لا يمكن أن ينمو تربوياً إلا من خلال جماعة، لذا فالواجب على الفرد أن يخدم مجتمعه عن طريق إعداد وتطوير كافة قدراته ومواهبه الفردية (الحياري،2000م،ص369).

كما يرى (فريمان) (Freeman) (نقلاً عن الحياري) أن التربية في ضوء هذه الفلسفة تنفرد ببعض المبادئ أو الأساسيات، وتميزها عن غيرها من الأنماط التربوية الأخرى وهي(Freeman ,1977,pp137-138):

1. الفرد يتعلم من خلال العمل والتجربة.
2. التربية من أجل تنمية وتطوير الكفاية الاجتماعية.
3. الدور الريادي للتربية يتجسد في إعداد الأفراد وتأهيلهم لأخذ أماكنهم المناسبة في مجتمعهم.
4. تلبية الحاجات للأفراد حسب قدراتهم ومواهبهم.
5. العملية التربوية يتم جزء منها عن طريق حل المشكلات التي تقدم للأفراد بهدف تنمية قدراتهم الابتكارية.

6. تنمي التربية عند الفرد النواحي الفكرية والجسمية.

7. يجب أن يركز التقويم على مدى انسجام وإنتاجية الفرد في مجتمعه طالما أن الأهداف الأساسية للتربية البراجماتية هي إعداد الفرد المنتج في مجتمعه.

إن الأفكار التربوية التي كان يحملها جون ديوي في رأسه، وبعد أن بدأ التحول في تخصصه من الفلسفة وعلم النفس إلى التربية بعد زواجه من معلمة وإنجابه منها ستة أطفال بين ذكور وإناث، أدى إلى إحداث تغيير كبير في الفلسفة البراجماتية، وذلك من خلال اعتقاده أن التربية هي عملية من عمليات الحياة، بل هي الحياة نفسها. وهي ليست إعداداً لحياة المستقبل، وأن هذه التربية تستمر ما دام الإنسان حياً ولا تتوقف، لأن المجتمع نفسه دائم التغير، والتطور، كما كان يعتقد بديمقراطية التربية حين يشارك جميع المعنيين من أباء، ومعلمين، وطلبة، وغيرهم بالمسائل التربوية، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات الملائمة لكل منها(أبوجلالة،2001م، ص229).

الأصول الإجتماعية للفكر التربوي البراجماتي:

لقد لبثت الفلسفة دهراً طويلاً تسبح في سماء الفكر المجرد ولا تصغي إلى الحياة العملية التي تعج بأصدائها أرجاء الأرض جميعاً، ولا تحفل بالواقع الذي تراه الأبصار إلا قليلاً، فقد قصرت مجهودها في الأعم على جوهر الأشياء في ذاتها وأخذت تسأل: ما المادة؟ وما الروح؟ وما مبعثهما؟ ولكنها باءت بعد طول الكدح والعناء بالفشل والإفلاس. حتى جاءت هذه الفلسفة البراجماتية التي تمقت البحث النظري المجدب العقيم، وأرادت أن تنحو بالفكر نحواً جديداً فلا

يكون من شأنه كنه الشيء ومصدره، بل نتيجته وعقباه، أو إن من المحتم أن يتخذ الإنسان من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولاً، ثم على السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانياً (أمين، 1983م، 407).

كما حاول جون ديوي زعيم الفلسفة البراجماتية أن يضع علاقة تبادلية بين الفرد والجماعة كي يستطيع الفرد أن يفيد ويستفيد من الجماعة، وكان يرى أن شخص الإنسان يجب أن يحترم وأن وجود الجماعات الاجتماعية هو فقط من أجل إضفاء جو السعادة والسرور على الفرد ، هذا مع العلم أن الإنسان يمكن أن ينمو ويتطور بفعالية فقط إذا كان عضواً في جماعة (الحياري، 1994،ص 226).

إن الأخلاق عندهم شيء يعتمد على التفاعل الاجتماعي، وعلى حاجات وطموحات الأفراد والجماعات، وهي أيضاً الممارسات التي تؤكد على المفاهيم العملية والممارسات النافعة التي تأتي بمكاسب نافعة ولا تخرق مبادئ الديمقراطية وعملياتها. فالهدف الكبير عندهم هو حماية الحقوق الاجتماعية والمدنية والفردية لجميع المواطنين في عالم متغير نسبي، وتحقيق التوافق بين ما هو صالح للفرد والمجتمع على السواء (صمويلسون، 1988م، ص 32).

وهناك رأي آخر لزعيم الفلسفة البراجماتية"جون ديوي" إذ حاول جاداً أن يضع علاقة تبادلية بين الفرد والجماعة، حيث إن الفرد يستطيع أن يفيد الجماعة ويستفيد منها، كما أنه يرى أن شخص الإنسان يجب أن يحترم، وأن وجود الجماعات الاجتماعية هو فقط من أجل إضفاء جو السعادة والسرور على الفرد، هذا مع العلم أن الإنسان يمكن أن ينمو ويتطور بفعالية فقط إذا كان عضواً في جماعة(الحياري، 1994، ص226).

إننا نجد أن نظرية (بيرس) نظرية متعلقة بالمعنى، بينما نظرية (جيمس) نظرية متعلقة بالصدق، وهذا ما يوضح الفرق بين فلسفتيهما، ويؤكد أنهما لا ينتميان إلى مدرسة واحدة، ومن

الظلم لهما اعتبارهما من مدرسة فلسفية واحدة، فالفرق بينهما هو أن (بيرس) يركز كثيراً على دقة الألفاظ والتعابير، بينما (جيمس) رجل دين همه الأكبر جمع حشد كبير من الجماهير لاجتذابهم لسماعه وقراءة أفكاره، وإن ذلك كله على حساب مصطلحاته الفلسفية التي كان يستخدمها.

أما صاحب الاتجاه الأداتي أو ما يسمى بالوسيلة Instrumentalism (ديوي)، فإنه يعد الفارس الثالـث للفلسفة البراجماتية؛ لقد كان (جيمس) يعد التصورات الذهنية والنظريات مجرد أدوات تستطيع أن تساعد في تشكيل وقائع المستقبل بطريقة محـددة، لكنه اهتم أولاً بالجـوانب الأخـلاقية لـهذه النظـرية بالـتأيـيد الـذي منـحه لفكـرة (التحسـين) والمثالية الأخلاقية، والنتائج المترتبة عليها فيما يتعلق بالقيمة العاطفية، وأثر مختلف النظم الفلسفية، ولم يحاول مطلقاً إنشاء نظرية كاملة تشمل الأشكال، والبناءات، والعمليات المنطقية التي تقوم على هذا التصور. أما الوسيلة عند (ديوي) فهي محاولة لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية، والأحكام، والاستنباطات في شتى صورها، وذلك عن طريق البحث أولاً في كيفية أداء الفكر لوظيفته في التحديد التجريبي للنتائج المستقبلية، ومعنى هذا أنها تحاول إقامة تمييزات وقواعد منطقية دقيقة تلقى تأييداً عاماً عن طريق استخلاصها من وظيفة العقل من حيث هو وسيط، ومن حيث هو بناء، كما وتستهدف إقامة نظريته هذه عن الأشكال العامة للتصور العقلي والتفكـير، لا عن هذا الحكم الخاص أو ذاك من الأحكـام المتصلة بمضمـونها (علي، 1995م، ص62).

الأصول المعرفية للفكر التربوي البراجماتي:

ما نوع المعرفة التي ترمي الفلسفة البراجماتية إلى تحقيقها؟ وما الأصول المعرفية التي يمكن أن نرد إليها مبادئ الفلسفة البراجماتية؟ لقد أجاد (برتراند راسل) القول حين قال إنها المعرفة الناتجة عن " امتحان نقدي لأسس اقتناعاتنا وآرائنا القبلية ومعتقداتنا ". أما الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها بصورة نهائية فتنتمي غالباً إلى مجال العلم، والأسئلة الأخرى النظرية، أو التأملية، والإرشادية، والتحليلية فانتماؤها إلى الفلسفة، وفرع الفلسفة المختص بالمعرفة هو " الأبستمولوجيا "، والفيلسوف بوصفه أبستمولوجياً يفكر في طبيعة المعرفة من حيث هي معرفة، فهو يتساءل: ما الشيء المشترك بين جميع الأنشطة المختلفة المشتغلة بالمعرفة؟ وما الفرق بين المعرفة والاعتقاد أو الإيمان مثلاً؟ وما الذي يمكن أن نعرفه فيما يتجاوز ما تقدمه لنا الحواس من المعلومات؟ وما العلاقة بين فعل المعرفة وبين الشيء المعروف؟ وكيف نبين أن المعرفة صادقة أو حقيقية؟

لقد امتدت أصول الفلسفة البراجماتية إلى العصور الأولى من الفلسفة، خاصة فيما يتعلق بجانبها النفعي وتركيزها على مبدأ المنفعة، وظهرت على نحو واضح في القرن العشرين حيث جاءت لتجعل النشاط العملي في المرتبة الأولى، مقدمة إياه على النشاط الفكري، وهي بهذا حولت وجهة النظر المعرفية متجهة بها بعيداً عن الأشياء الأولية، والمبادئ، والقوانين، والحتميات المسلم بها (أبو العينين،2003م، ص315).

كما ترجع أصولها المعرفية إلى (هيراقليطس) الفيلسوف اليوناني المعروف الذي عاش في الفترة ما بين 535 إلى 475 قبل الميلاد، حيث كان يؤمن بفكرة التغير المستمر، ولا يؤمن بالحقائق الثابتة المطلقة، كما ترجع أصولها المعرفية أيضاً إلى المدرس والخطيب الروماني المشهور (كونتيليان) الذي عاش في الفترة ما بين 95 إلى 35 قبل الميلاد، الذي كان يؤمن بأن الممارسة العملية هي الأساس في الوصول إلى المعرفة، ولقد ظهر هذان المبدأان في الفلسفة

البراجماتية الحديثة، كما ظهر غيرهما وفقاً لمنهج علمي منظم ومتكامل، مما جعل منها فلسفة حديثة معاصرة، أمريكية المولد والتنظير، وقد ظهرت أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين (عبد العزيز،1985م، ص85).

من المعلوم أن للمعرفة أنماطاً مختلفة فمنها: المعرفة الموحى بها أو المنزلة، وهي المعرفة التي يمكن أن توصف بأنها التي أفضى بها ا للإنسان. ومنها المعرفة الحدسية التي يجدها المرء في دخيلة نفسه في لحظة من لحظات استنارة البصيرة، والبصيرة أو الحدس إشراق فكرة، أو نتيجة في الوعي أثمرتها عملية لا شعورية طويلة وإذا بنا فجأة نرى حل مسألة كان لا شعورياً آخذاً بخناقها أياماً أو شهوراً أو ربما سنوات. ومنها المعرفة العقلية التي نحصل عليها من استخدام العقل وحده. ومنها المعرفة التجريبية الحسية، أو المعرفة التي تؤكدها شهادة الحواس، فنحن عن طريق الرؤية والسمع والشم والذوق نكون مفهومنا عن العالم من حولنا، فالمعرفة مكونة إذاً من أفكار تكونت طبقاً لوقائع لوحظت أو أحست. ومنها أيضاً المعرفة النقلية، ونحن نتقبل قدراً كبيراً منها لا لأننا راجعناه بأنفسنا، بل لأن سلطات موثوقة شهدت بصدقه (نيلر، 1971م، ص ص20-29).

أما عن الأبستمولوجيا البراجماتية والتربية، فيعتقد البراجماتيون أن العقل ناشط ومستكشف أكثر مما هو سلبي ومتقبل، والعقل لا يواجه عالماً منفصلاً أو بمعزل عنه، بل الأولى القول بأن العالم المعروف يشكله إلى حد ما العقل الذي يعرفه، فالمعرفة نتاج تبادل، أو مقايضة بين الإنسان وبيئته.لقد اتهم البراجماتيون أنهم يزعمون الفكرة صادقة أو حقيقية إذا أفلحت، وهذا الاتهام لا ينطبق –إن انطبق – إلا على (وليم جيمس) الذي ذهب إلى أن الفكرة صائبة إن كانت لها عواقب حسنة للقائل بها (نيلر، 1971م، ص 31).

أما التجريبيون التقليديون فإنهم يردون المعرفة إلى أصولها الحسية في دنيا الخبرة والواقع، ومن ثم فهي ليست مرهونة باستدلال عقلي بسلسلة من الاستدلالات مما يكون نسقاً استنباطياً نزعم بعده أنه يصور أرض الواقع. ومغزى هذا بالنسبة إلى العلاقات هو أنه ما دمنا نعلق المعرفة على وجود شيء مما لا ندركه بالحواس (علي، 1995م، ص).

لقد ذهب البراجماتيون إلى أن المعرفة الحقيقية هي التي تساعد الفرد في التغلب على مشكلات الحياة، وعلى تكييف بيئته وتطويعها لخدمة أغراضه، وإشباع حاجاته. هذا بالإضافة إلى أنهم يرون أنه لا قيمة لأي معرفة جديدة كانت أم ماضية لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة، ومن خصائصها أنها ليست قبلية(سابقة) بل نابعة من الخبرة المباشرة، وثمرة لها، كما أنها ليست تراكمية، بل تتضمن فروضاً (حلولاً) توضع موضع التجريب وفقاً للطريقة العلمية، وأنها وسيلة وليست غاية، وتكتسب بالتدرج في البحث، وأنها عمليات إجرائية في حركة وعمل مستمر في الخبرة المباشرة لتوصل إلى خبرة جديدة (زيادة،2004م، ص254).

إن المدرسة البراجماتية تسلم بوجه عام بواقع التغير الدائم وهذا يتضح من قول (ديوي) " ففي العلم وفي الصناعة يسلم بوجه عام بواقع التغير الدائم" ديوي عن (الأهـواني، 1987م، ص 183).

ثانياً: الدراسات السابقة:

أ- الدراسات التي أجريت حول أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي:

1- دراسة (نوفل، 1967م) بعنوان "أبو حامد الغزالي فلسفته وآراؤه في التربية والتعليم"

هدفت الدراسة إلى إبراز فلسفة الغزالي وآرائه في القضايا التربوية والتعليمية، وقسم الباحث دراسته إلى ثمانية فصول، تناول في الفصل الأول عصر الغزالي، وحياته، وأحوال

عصره السياسية، والاقتصادية، والثقافية، ووضع التصوف في هذه الأحوال. وانتقل بعدها إلى بيان نشأته، وكونه المدرس، والمفكر الصوفي. وفي الفصل الثاني: الإنسان والمجتمع، عرض لرؤية الغزالي للإنسان، ومفهومه، وطبيعته الإنسانية. وفي الفصل الثالث: نظرية المعرفة عند الغزالي من حيث المدخل لنظرية المعرفة عنده. أما الفصل الرابع: فقد تناول الأخلاق عند الغزالي. وفي الفصل الخامس تطرق لماهية التربية من خلال عرضه لمفهوم التربية في العصر الجاهلي، ثم اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي. وتناول في الفصل السادس مفهوم العلم وتطوره في الإسلام، كذلك فضله وعلاقته بالسلوك الإنساني، ورأي الغزالي في علوم عصره، ومكانة العلوم الفلسفية والطبيعية. وتناول في الفصل السابع مناهج وطرائق التدريس عند الغزالي، واختتم رسالته بنتائج أهمها: أن الغزالي ترك مآثر تربوية، لا تخرج عن أصول التربية الإسلامية، وقد شملت كل القضايا المتعلقة بالعملية التربوية.

2- **دراسة النشار(1989م)بعنوان (الغزالي ونظرية المعرفة)**

تناولت هذه الدراسة حياة الغزالي الفكرية التي تميزت بملامح ثلاثة: أولها إحساسه منذ صغره أنه صاحب رسالة؛ فقد أدرك منذ صباه أن الاختلاف والصراع بين الفرق المتناحرة فكرياً في عصره إنما يتطلب منه محاولة حسم هذا الصراع، ولم يكن ذلك ممكناً إلا بمواصلة البحث والدرس ليل نهار حتى يصل إلى حقيقة هذه الفرق، وجوهر ما تدعو إليه بنفسه، وخرج من هذا البحث المضني برفض ما تدعو إليه هذه الفرق، وعبر عن رفضه هذا بمؤلفاته؛ فضائح الباطنية وتهافت الفلاسفة وغيرها.أما ثاني هذه الملامح في حياة الغزالي الفكرية فهو سعة الأفق مع الإيمان العميق بحرمة الفكر؛ فقد كان يعي أن الإسلام رسالة عامة لجميع البشر، وأن المواجهة الحضارية بينه وبين غيره من الأديان والفلسفات إنما أساسها الجدل بلا تعصب، والفهم بلا مغالاة، والإبداع بدلاً من الاتباع، والاجتهاد بدلاً من الجمود. أما ثالث تلك الملامح الفكرية

في حياة الإمام الغزالي فقد كان الصدق مع النفس الذي كان تلك الملامح الفكرية في حياة الإمام الغزالي فقد كانت السبب المباشر في هذه الأصالة، الفكرية في التراث الإسلامي.

كما قسمت الدراسة فلسفة الغزالي إلى قسمين: القسم الأول هو الجانب النقدي السلبي، والقسم الثاني هو الجانب الإيجابي البنائي؛ ففي الجانب الأول، ركز الغزالي فيه على نقد الفرق المتطرفة من منطلق واحد هو إخلاصه للإسلام، وكان في نقده نزيهاً موضوعياً. وأما الجانب الآخر أنه لا يلزم من أصابه مشاكلة الحق في موضوع، إصابته في سائر المواضع، ولا يجب أن يكون الحاذق حاذقاً في بقية الصنائع، فلا يلزم من أتقن الرياضات إحكام الإلهيات مثلاً.

كما بينت الدراسة في مقارنتها أن موقف الغزالي من الحس والعقل كأداتين للمعرفة، وتحليله لمدى صدق ما ينقلانه من معارف لنا، لا تختلف عن آراء أبي الفلسفة الحديثة (ديكارت) في حالة الشك التي عاشاهما، وفي كيفية انتقالهما إلى اليقين؛ ففقرات من "منقذ" الغزالي تتشابه حرفياً مع فقرات من "تأملات" (ديكارت). وبين الباحث كذلك أن الغزالي قدم نظرية في درجات المعرفة تميزت بالمحافظة على المستويات ووضع الحدود. كما تميزت بأنه أسندها بعدما استخلصها بعقليته الفسلفية إلى الإسلام، واستخراج معالمها من القرآن الكريم، فكان بحق أول من حاول أسلمة نظرية المعرفة.

3- دراسة (محسن، 1995م) بعنوان " نموذج التربية الاجتماعية في فكر أبي حامد الغزالي

قسم دراسته إلى ستة فصول، عرض في الفصل الأول العوامل المؤثرة في فكر أبي حامد الغزالي، لأن معرفة العوامل المؤثرة في فكره كنشأته الصوفية، وملازمته الإمام الجويني، وعمله في المدارس النظامية، ومطالعته الفلسفية، وغيرها من ثقافة عصره، لها أثر كبير على فكره وتشكيل شخصيته. وعرض في الفصل الثاني أهداف التربية الاجتماعية، ودوافعها عند

الغزالي. ثم تطرق في الفصل الثالث إلى أسس التربية الاجتماعية عند الغزالي، وخاصة نموذجه الاجتماعي، كالأساس العقدي والعلمي والإنساني والأخلاقي، فكان بمثابة القواعد والركائز لنموذجه. وبعد ذلك انتقل للحديث عن المجالات التي من خلالها يمكن تحقيق أهداف التربية الاجتماعية، وتربية النشء، كالبيت والمدرسة والمسجد. أما الفصل السادس فقد خصصه للحديث عن أساليب التربية الاجتماعية وخصائصها عند الغزالي، فنوه لتلك الأساليب التي تساعد الآباء والمربين على تربية النشء، كالقدوة، والموعظة الحسنة، والتفكير، وقيام الليل، والعزلة، والاختلاء، والتربية والتعليم، والحوار، والارتجال، والمجاهدة، ثم خلص إلى القول بأنه من خلال منهج الغزالي في التربية يتضح أن التربية الاجتماعية عنده قد اتسمت بالربانية، والتدرج بالإنسانية، والتوسط، والاعتدال، والشمولية، والإيجابية، والواقعية، والأخلاقية، والتكامل.**دراسة**

4- دراسة (الرشدان، 1996م) بعنوان "التربية السلوكية عند الإمام الغزالي"

هدفت إلى تعرف آراء الإمام الغزالي التربوية واهتمامه البالغ في العلم؛ منهجاً، وأسلوباً، وسلوكاً، وإبراز بعض القيم والأخلاق التربوية التي نادى بها، ووضعها أمام المفكرين التربويين مستنداً إلى مصدري التشريع؛ الكتاب والسنة. وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

النتائج الخاصة:

- كرس الإمام الغزالي جل وقته لطلب العلم من خلال رحلاته، ومؤلفاته، وأساتذته، وتلاميذه. ولم يهتم بحياته الشخصية؛ راحة، ورغداً، ومنصباً، بل كانت تكمن حياته بالتقشف والزهد.
- إن فترة الشك التي انتابت الغزالي في سن مبكرة كان لها أثر كبير في انطلاقته نحو الهداية والطمأنينة والصوفية.

- لم يختص الإمام الغزالي بعلم واحد، بل وضع مؤلفاته في جميع العلوم التربوية، والنفسية، والطبية، والمهنية، والاجتماعية، والأخلاقية، إلى غير ذلك.

النتائج العامة:

- اهتمام الغزالي بالعلم والتعليم، والعناية بالناشئة بمفهوم تربوي مستمد من القرآن والسنة، جعله في مقدمة المفكرين الإسلاميين الذين حرصوا على خدمة هذه الأمة، والحفاظ عليها من التلوث الفكري وضبط أدائها، وصيانة سلوكها.

- أنّه ركّز على تطبيق الإيمان با وسنته تطبيقاً عملياً، وسلوكياً، باعتبار أن التشريع الإسلامي يوافق حياة البشر، ذلك أن منهج الإسلام من لدن حكيم خبير.

- إن السعادة المنشودة هي سعادة الآخرة، والمسلم يحاسب على سلوكه في الدنيا، وعليه توظيف الاعتقاد بممارسة عمله وفق منهج ا .

- دعا إلى تخليص الأمة من الشوائب الفكرية والعادات الساذجة، وجعل من العقل والشرع سيداً فوق كل سذاجة، منيراً الطريق للوصول إلى الحقيقة، حقيقة الحكمة من خلق البشر والهدف من وجوده.

5- دراسة (شفيق، 1996م) بعنوان، الإمام الغزالي تعاليم خالدة.

هدفت إلى تناول حياة الإمام أبي حامد الغزالي، وثروته الأدبية، وبحثه عن الحقيقة. وتوصلت نتائجها إلى أن الغزالي نجح في التوفيق بين المذاهب المتعارضة في أيامه، وحقق الانسجام بينها بما اهتدى إليه من الطريق الوسط المعقول. وبين شفيق أن الغزالي كان ينكر الأعمال الخارجية والشكلية وشعائر الإيمان، فأركانه العبادة من صلاة، وزكاة، وصوم، وحج، وكلها ضرورية ومفروضة على كل مؤمن حق. ولكن يجب أن لا ننسى أن هذه الأشياء ليست إلا الأشكال الخارجية لعالم داخلي فهي تعابير فقط أمام الشيء المهم القاطع في دلالته، فهو

النزاع الداخلي، الإيمان الخالص – الإيمان بالحقيقة – الإيمان با . وتوصلت النتائج إلى أن الغزالي كان يرى أن الدين طريق حياة وليس نظاماً من الشكليات والشعائر. وختم بحثه بعد تبني مبدأ الإيمان والعمل معاً بأن المعرفة الدينية ليست البراعة في المناقشات المنطقية ولا في الدراسات اللاهوتية كما فهمها العصر المدرسي وليست المهارة في تطبيق الفقه الشكلي ولا في النظر العقلي في الفلسفة. إنها شيء لا يوصل إليه إلا بالجهود المخلصة لعقل ينشد كشف الحقيقة.

وآخر مرحلة من مراحلها لا تبلغ إلا بالتجربة الداخلية الشخصية العميقة من الكشف الإلهي حين يكون العقل في حالة من الوجد، فهي إذاً ضرب من العرفان لا من العلم أو المعرفة المنطقية مركزها القلب لا الذهن. والفضل للغزالي في قبول الإسلام الرسمي لنوعين من المعرفة هما: الكشف الصوفي، والإدراك من طريق اللقانة أو البديهة.

6- دراسة العلواني (2000م) بعنوان "قراءة في كتب الإمام الغزالي الأصولية":

هدفت إلى تناول حياة الإمام الغزالي، وعلم الأصول، ومؤلفات الإمام الغزالي الأصولية وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أهمية علم الأصول تعود إلى كونه علم تأسيس قواعد المنهج الأول في الفكر الإسلامي، فهو علم كما أشار إليه الغزالي ازدوج فيه السمع والعقل واصطحب فيه الرأي والشرع فأخذ من صفو الشرع والعقل سواء السبيل. وتناولت كتب له في هذا المجال كأساس القياس، وتهذيب الأصول، والمكنون في الأصول، وكتاب المنخول في تعليق الأصول، وكتاب شفاء العليل في بيان الشبه، والمخيل، ومسالك التعليل، وكتاب المستصفى، وتناولت أيضاً في دراستها الإمام الغزالي وأزمة المنهج، كما تحدثت عن الإمام الغزالي بين أصول الفقه والمنطق.

ب- الدراسات التي أجريت حول أصول الفكر التربوي عند ابن رشد:

1- دراسة (قاسم، د. ت) بعنوان الفيلسوف المفترى عليه

بين قاسم في أحد فصول كتابه أن ابن رشد استطاع التوفيق بين الفلسفتين الإغريقية والإسلامية من حيث علاقة النفس بالجسد حيث قال: إن النفس وإن كانت صورة للبدن، فإنها جوهر روحي قائم بذاته، لا ينقسم بانقسام الجسم، ولكنه رأى من جهة أخرى أنها لا تفيض من العقل الفعال أو واهب الصور، كما كان يقول فلاسفة الإسلام قبله، وذلك لأن ا وحده هو الذي يخلق جميع الكائنات، روحية أو مادية، خلقاً مباشراً دون حاجة إلى عقول تتوسط بينه وبين مخلوقاته.

2- دراسة (لخضر مذبوح، 1991م) بعنوان الفلسفة السياسية عند ابن رشد

هدفت هذه الدراسة إلى إظهار أن ابن رشد لم يكن من الناحية السياسية مجرد مردد لأفكار أفلاطون وأرسطو، وأن السياسة تحتل مكانة مركزية ضمن مشروعه الفلسفي العام، وأنها جاءت نتيجة جهد كبير بذله للمزاوجة بين الفكر السياسي اليوناني، والشريعة الإسلامية في محاولته رفع المجتمع الإسلامي إلى مستوى العمل العقلي انطلاقاً من واقعه السياسي والتاريخي القائم يوم ذاك في المغرب والأندلس، إذ تناول الظواهر والمشكلات التي تتكون في المجتمع واصفاً بذلك الأسس الفلسفية لرفع الواقعة الاجتماعية إلى مستوى العقل، وتحليلها، وهي محاولة كانت ولا شك تمهيداً لدراسة المجتمع دراسة علمية التي استكملها ابن خلدون فيما بعد فغلب الجانب التجريبي العلمي على الجانب النظري الفلسفي، وإبراز المعالجة السياسية الرشدية لمشكلة الحكم في الإسلام وعلاقة الدين بالدولة وإبراز أهمية الشرع والقانون في إقامة المجتمع الديمغرافي الذي يقضي على العصبيات، ويرفع العلاقة الدموية إلى مستوى علاقة إنسانية

مجسدة في الإسلام، وهي علاقة حسب ابن رشد رائدها العقلي القائم على العلم والنظر. إضافة إلى إبراز ما غفل عنه ابن رشد في مشروعه السياسي والكشف عن الحلقات المفقودة في مشروعه بحكم وقوعه تحت ضغط الفلسفة السياسية اليونانية ممثلة في أفلاطون وأرسطو، والأسباب السياسية، الاجتماعية، والعقائدية، السائدة آنذاك في المغرب، والأندلس التي لم يستطع تجاوزها.وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:

إن المسلمين لكي يواجهوا الأخطار التي تهددهم ويتجاوزوا مرحلة المجتمع القائم على الاجتماع المنزلي إلى مرحلة المجتمع المدني الذي يتوافق مع درجة تطور المجتمع الفكرية والاجتماعية عليهم أن يحدثوا النقلة الضرورية التي يزول فيها التعاون بين الخاص والعام الفردي والجماعي التي يتطلبها المجتمع المدني، وتحقيق هذه النقلة يتطلب سيادة القوانين العامة التي قد تكون شرائع إلهية، كالشريعة الإسلامية، أو قوانين عقلية إنسانية كما يسميها ابن رشد، كالعلمانية لكي يتم تحقيق هذه القوانين العامة في مجتمع ديني يعتمد الشريعة الإسلامية منهجاً للحياة، يجب تصحيح وتوجيه تصور الناس حول ا ، والعالم، والحياة، وإيجاد الحاكم الذي يتحقق فيه شروط شرعية وفلسفية كافية، لأن الشريعة وحي وعقلٌ عليه. دعا إلى سلطة الحل والعقد في يد العلماء أصحاب البرهان اليقيني وإبعاد الحاكم الطموح الذي تفرزه العصبيات واستبداله بحاكم يتوفر فيه صفات الخلفاء الراشدين وهي؛ التقوى، والعلم، والشجاعة، أي حاكم يجمع بين السيف والقلم، وعلى المستوى الاجتماعي، رأى أن الأسرة الإسلامية في عصره يجب أن تعالج بإعداد توزيع الأدوار على أعضائها بما يحقق أسرة قوية خلقياً واجتماعياً تكون قادرة على مواجهة المرحلة المعاصرة؛ له لذا دعا إلى نبذ العادات الجاهلية التي أدت إلى التدين الفاسد، والأمية، والفقر. ومن بين هذه العادات جعل المرأة حبيسة المنزل متاعاً فقط، وتعطيل قدراتها الإبداعية الأخرى التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، فضلاً عن تربية الأولاد، وخدمة

الزوج، التي أرادها معاصروه غاية وحيدة للمرأة في الحياة، ورأى أن سلوكاً كهذا سيؤدي إلى الفقر، ولا يصلح لتكوين نشء أصبح يتحلى بالمثل العليا للإسلام. كذلك رأى أن الاجتماع المدني المتطور الذي يدعو إليه لا يتم تحقيقه إلا بإصلاح اقتصادي شامل.

كما دعا إلى إصلاح جهاز التربية ووضعه في خدمة الدولة لتكوين الإنسان الصالح والمواطن الصالح الذي لا يشده الماضي فقط، بل تكوين إنسان تتحقق فيه حرارة العلاقة بينه وبين ا ، والطبيعة، ومواطنيه، ومع الإنسانية جمعاء. والأصالة عنده لا تعني التمسك بالماضي كلية، ولا بإعادة إحيائه كاملاً كما كان بالفعل؛ فالأصالة تعني عدم استلهام القيم الخالدة الأخلاقية، والسياسية، في الحكم مثل حكم الخلفاء الراشدين، وما عداه من فكر، وأدب، وأراء فقهية يجب أن تخضع للتصفية والغربلة، فليس كل شيء مقدساً، وليس كل تراث أصيلاً، وهذا ما نتبينه من خلال موقفه من الشعر العربي، أو علم الكلام.

3- دراسة (عمار، 1997م) بعنوان " مفهوم الغائية لدى ابن رشد

هدفت إلى دراسة مفهوم ابن رشد للغائية الإنسانية دراسة منهجية علمية هادفة فهي لا تكتفي برؤيته من خلال النصوص المختلفة، وقراءة ما بينها فحسب وإن ما تلح بشكل هادف ومركز على وضع فلسفته ضمن سياقها التاريخي التي انبثقت منه تلك النصوص، وأثرها فيه، هذا أولاً. وفي الإطار العام للفلسفة العربية الإسلامية، وخصوصية العقيدة المهدية، وهذا ثانياً. وما استلهمته من حكمة اليونان وخاصة فلسفة أرسطو، وهذا ثالثاً. وما يستشف من مواقفه الضمنية والعلنية بين القوى الأساسية المحركة للعملية التاريخية، وسنجد تلك المواقف مواقف تناقضية توافقية في آن واحد؛ أي أنها مواقف فهم وتجاوز للواقع الاجتماعي – الفكري آنذاك، استهدفت عملية التقدم بشكل عام وذلك من خلال استيعابه قانونية التجاوز التي تعتمد إدراك قانونية البنية المراد تجاوزها، وعبر إيصال هذا الفكر إلى القوة الدافعة والمحركة لتلك العملية،

وهذا ما استجاب وانسجم آنذاك مع واقع وطموحات القوى الطبقية الرأسمالية الناشئة في الوضعية المغربية الأندلسية، في إنشاء مجتمع يحقق العدالة الاجتماعية على أسس اجتماعية اقتصادية وفكرية جديدة تمتد حدوده بحدود العالم الإسلامي كله.

ج- الدراسات التي أجريت حول أصول الفكر التربوي عند ابن خلدون:

1- دراسة (خندق، 1979م) بعنوان الفكر التربوي: النظرية التربوية عند ابن خلدون.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفكر التربوي عند ابن خلدون الذي ألمح إليه، أو صرح به؛ أي تحديد الفروض الرئيسة التي يقوم عليها فكر ابن خلدون التربوي، وهذا التحديد هو الذي يوضح الصلة بين الأصول الفكرية والفلسفية التي تتناول الإنسان والمعرفة والوجود، وما يترتب على ذلك من إطار قيمي يحكم موقف الإنسان والوجود والمعرفة، وبين التطبيق التربوي. كما يفيدنا التحديد هذا في وصف الظاهرة التربوية، وفهم حركتها الجدلية، والتغيرات التي ينبغي أن تدخل في هذا الفكر في ضوء الواقع الموضوعي وتغيره. وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما الأصول الفكرية التي يستند إليها الفكر التربوي عند ابن خلدون من حيث الوجود والمعرفة والإنسان والمجتمع؟

2- في ضوء هذه الأصول الفكرة وآراء ابن خلدون التربوية ما خصائص الفكر التربوي عند ابن خلدون؟

وتوصلت هذه الدراسة في نتائجها إلى أنه لا يجوز الحكم على الوجود من مدركات العقل، وأن الإنسان عنده مخلوق محدث له طبيعة تخصه، يقع في آخر أفق الحيوان من عالم التكوين، وأن الإنسان كائن اجتماعي.

2- دراسة (سلام، 1992م) بعنوان الفلسفة الخلقية عند ابن خلدون

بينت هذه الدراسة أصالة المنهج الذي استعمله ابن خلدون في مجال الأخلاق، إضافة إلى أن المشكلة الخلقية إنما تنبثق في رأيه أثناء ممارسة الفرد للنشاطات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية وعند تطور هذه النشاطات، كما بينت الدراسة أن ابن خلدون درس المنظومة القيمية في المجتمع البدوي، والعوامل التي تشكلها، واختلاف هذه المنظومة عن المنظومة الخلقية في مرحلة العمران الحضري. وقد انتهى إلى أن الاختلاف راجع إلى اختلاف مرحلة التطور الاقتصادي، والاجتماعي، والسياسي. كما بينت أن للمنظومة القيمية تأثيرها في النشاطات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية. كما أوضحت الدراسة التأثير المتبادل بين الأخلاق من جهة، والاقتصاد والسياسة والمجتمع والدين من جهة أخرى. وتتبعت في النهاية مصادر هذه الفلسفة وتأثيرها في المفكرين اللاحقين، لتكشف عن مدى أصالة فلسفة ابن خلدون الخلقية، وتأثيرها في الكتابات الأخلاقية اللاحقة.

د- الدراسات التي أجريت حول أصول الفكر التربوي البراجماتي:

1- دراسة (وايلدز ولوتش، 1977م) بعنوان: أصول التربية الحديثة.

في هذه الدراسة بين الباحثان أن التربية الإسلامية تأثرت تأثراً كبيراً بالتربية البراجماتية. وأن تحول التربية الإسلامية في الدول العربية إلى تحقيق مبدأ التنمية، ومبدأ استمرارية التعليم، ومبدأ تنمية الفرد للرفاهية الاجتماعية هي أكبر دليل على مدى تأثرها بالفكر البراجماتي.

2- دراسة (نوفل، 1985م) بعنوان: دراسات في الفكر التربوي المعاصر.

تساءل الباحث في هذه الدراسة عما إذا كانت البراجماتية فلسفة أمريكية أم فلسفة عربية؟ وتوصل في دراسته إلى أن البراجماتية هي أكثر فلسفات التربية انتشاراً وتأثيراً في العالم

العربي في الوقت الحاضر على اختلاف بين دولة وأخرى، سواء أكانت تقدمية أم محافظة، رأسمالية أم اشتراكية، غنية أم فقيرة. ويبين الباحث أنه من الغريب أن تتغلغل البراجماتية في الفكر التربوي العربي مع أنها فلسفة أمريكية تعبر عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، إلا أن الفكر التربوي العربي المعاصر قد اصطبغ بصبغتها رغم وجود الفروق الجوهرية في خصائص المجتمع العربي وواقعه، وخصائص المجتمع الأمريكي الذي أنتج الفلسفة البراجماتية.

3- دراسة (علي، 1999م) بعنوان: رؤية سياسية للتعليم

أفرد الباحث فصلاً في دراسته بعنوان "سيطرة الفلسفة البراجماتية على الفكر التربوي العربي" وبين أن أنظار مفكري التربية في مصر التي بدأت عام 1929م دعت إلى التطلع إلى الفكر التربوي البراجماتي، وجهود (جون ديوي) وتلاميذه (كلباتريك) و (كاونتس) وغيرهم. وبدأت المؤثرات الأوروبية في فكرنا التربوي تضعف لتحل محلها مؤثرات أخرى أمريكية، تعكس فلسفة براجماتية، حتى أصبح الفكر التربوي في البلاد العربية منطقة نفوذ ضخمة للفكر البراجماتي، تعكس وجهة نظر البراجماتيين أكثر منها صورة للعقل العربي. كما أنه لا يوجد فيلسوف غير عربي حظي بمثل ما حظي به (جون ديوي) من حيث العناية بترجمة كتاباته إلى اللغة العربية. وقد أصبح لافتاً للنظر أن ترتبط برامج الإصلاح التربوي في الوطن العربي ببرامج الفكر التربوي البراجماتي في المجالات التربوية كافة.

4- دراسة (منصور، 2004م) بعنوان: أثر الفكر التربوي البراجماتي في الفكر التربوي العربي المعاصر

في هذه الدراسة حاول الباحث معرفة تأثير الفكر البراجماتي في الفكر التربوي المعاصر. وبين في دراسته أن الفكر التربوي المعاصر تأثر تأثراً تتفاوت درجاته وفقاً لموجهات الدين والقومية واتجاهات التغريب. وقد بين الباحث أن تأثير الفكر البراجماتي على الفكر التربوي المعاصر تأثير استلابي للثقافة العربية بالكامل، في حين بدا التأثر كبيراً لدى القوميين، وإن قيد إلى حد كبير بموجهات القومية والوحدة. أما فيما يتعلق بالفكر العربي التربوي الموجه توجيهاً دينياً، فالتأثير يكاد يكون معدوماً بالنسبة للمحافظين أو السلفيين فيما هو واضح بالنسبة إلى المستنيرين منهم، وإن بقي هذا التأثر محدوداً في إطار الثوابت المستمدة من الشريعة، وقيمها، ومثلها العليا، في إطار من المرونة النسبية.

خلاصة الأدب النظري والدراسات السابقة:

من خلال النظر في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة اتضحت الأمور التالية:

أولاً: إن الغزالي قد حاول بحملته على فلاسفة الإغريق الذين أخذ عنهم فلاسفة المسلمين مذاهبهم الفلسفية، أن ينبه إلى أوجه التناقض عند الفلاسفة في العلوم الإلهية، وما يتعلق النزاع فيه بأصل من أصول الدين، كالقول بحدوث العالم، وصفات الصانع، وبيان حشر الأجساد والأبدان، وقد أنكر الفلاسفة هذه الأصول، وهذا هو الذي يظهر فساد مذهبهم، إلا أننا وجدنا الغزالي قد وقع في بعض ما وقع به هؤلاء الفلاسفة حين حاول الرد عليهم بلغتهم واستخدام ألفاظهم.

أما فيما يتعلق بالنفس الإنسانية فقد وجدنا أن الغزالي بنظرته إلى النفس الإنسانية على أنها مجموع القوى الحيوية التي يأخذ بها الفرد اعتباره كإنسان، ويحقق من خلالها ذاتيته، ويقوم بوظائفه، ويشبع حاجاته الوجودية. وما البدن إلا بنيتها التي تسكن فيها، والأدوات التي تتحرك بها، نجده قد تأثر بأفلاطون حين حدد هذه القوى في ثلاث؛ شهوية، وغضبية، وعاقلة. الشهوية ومركزها البطن، وفضيلتها العفة، وغايتها ضبط الشهوات. والغضبية مركزها الصدر أو القلب، وفضيلتها الشجاعة، وغايتها الدفاع والحماية. والعاقلة مركزها الدماغ، وفضيلتها الحكمة، وغايتها الهداية والإرشاد في عدل وإنصاف، ولا بد لها من السيادة وتوجيه القوتين الأخريين لتحقيق التوازن والسعادة. ولقد أخذ الغزالي بذلك التقسيم، وبسطه في مواضع كثيرة من كتبه، وأطال في شرحه.

ثانياً: إن ابن رشد قد حصر جهده في أرسطو فتناول كل ما استطاع أن يحصل عليه من مؤلفاته وشروحها فدرسها دراسة عميقة ودقيقة، ولخص مذهبه حتى أطلق عليه اسم " الشارح" لأنه سخر كل طاقاته وجهوده في شرح مؤلفات أرسطو.

ثالثاً: إن ابن خلدون ومن خلال مقدمته التي اشتهر اسم الكتاب بها –العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر- كان له الأثر الواضح في تدوين التاريخ، ولم يكتف بذلك بل تطرق إلى الموضوعات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية وغيرها في مقدمته، ولم يشغله العيش بين أسرة عريقة بالشرف والرياسة عن العناية بالعلم والأدب، فانعكس ذلك كله إيجابياً على شخصيته وتكوينه، فحفظ القرآن في صغره ودرس العلوم جميعها، والي منها الفلسفة، ونبغ وأجاد حتى شهد له الجميع.

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة فقد تبين ما يلي:

أولاً: إن الدراسات التي تناولت أصول الفكر التربوي عند الغزالي (نوفل، 1967م)، (النشار، 1989م) ، (محسن،1995م)، (الرشدان، 1996م)، (شفيق، 1996م)، (العلواني، 2000م) قد ركز بعضها على حياة الغزالي ومؤلفاته وثروته الأدبية وبحثه عن الحقيقة، وبعضها ركز على آراء الغزالي في التربية والتعليم، والاستفادة منها في المناهج وأساليب التدريس، وبعضها ركز على حياة الغزالي الفكرية، خصوصاً في مقارنتها بين الحس والعقل، ومنها ما ركز على على فلسفة الغزالي بعد تناول حياته وعصره وتصوفه، وبعضها ركز على على العوامل المؤثرة في فكره، وأسس التربية الاجتماعية لديه.

لقد أغفلت هذه الدراسات جميعها الأصول الفكرية - الفلسفية والإنسانية والاجتماعية والمعرفية- التي انطلق منها الغزالي في فلسفته التربوية، والتي من خلالها يمكن تحديد صورة واضحة وجلية عن الفكر التربوي عند الغزالي.

وكذلك الحال بالنسبة إلى الدراسات التي أجريت حول أصول الفكر التربوي عند ابن رشد كدراسة الخضر (1991)، ودراسة عمار (1997م) إلا أنها بينت أن ابن رشد حاول المزاوجة بين الفكر اليوناني والشريعة الإسلامية، حين حاول رفع المجتمع المسلم إلى مستوى العمل العقلي، انطلاقاً من واقعه السياسي والتاريخي والاجتماعي. ووجدنا كما هو الحال عند سابقه قصور الدراسات المتعلقة بالأصول الفكرية الفلسفية (النفسية والاجتماعية والمعرفية) عند ابن رشد بشكل خاص، حتى نشكل في أذهاننا صورة واضحة عن فكره التربوي.

ولم يختلف الحال كثيراً في الدراسات المتعلقة بأصول الفكر التربوي عند ابن خلدون، إلا أن دراسة خندق(1979م) حاولت من خلال الإجابة عن سؤالين أحدهما، ما الأصول الفكرية التي يستند إليها الفكر التربوي عند ابن خلدون من حيث الوجود والمعرفة، والإنسان والمجتمع؟ والثاني: في ضوء هذه الأصول الفكرية، ما خصائص الفكر التربوي عند ابن خلدون؟ أن تقوم بمعالجة للأصول الفكرية المتعلقة بالإنسان والمجتمع عند ابن خلدون، أما دراسة سلام (1992)فقد أوضحت التأثير المتبادل بين الأخلاق من جهة والدين من جهة أخرى، وتتبعت مصادر الفلسفة وتأثيرها في المفكرين اللاحقين لتكشف عن أصالة فلسفة ابن خلدون الخلقية وتأثيرها في الكتابات الأخلاقية.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة الخاصة بأصول الفكر التربوي البراجماتي كدراسة نوفل (1985م) ودراسة علي (1999م) ودراسة منصور (2004م)، لم يجد الباحث فيها ما

يتناول الأصول الفكرية الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية الخاصة بالتربية البراجماتية، فدراسة نوفل كانت تبحث فيما إذا كانت البراجماتية فلسفة أمريكية أم عربية ودراسة علي بينت سيطرة الفكر البراجماتي على الفكر العربي، ودراسة منصور بينت تأثر الفكر التربوي المعاصر بالفكر التربوي البراجماتي وأن الفكر التربوي الموجه توجهاً دينياً لم يتأثر إطلاقاً بالفكر التربوي البراجماتي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

اتبع الباحث في دراسته منهج البحث الوصفي والنوعي التحليلي، وذلك من خلال مسح لكتابات الكثيرين من الكتاب والمفكرين التربويين حول أصول الفكر التربوي الفلسفية، والإنسانية (النفسية)، والاجتماعية، والمعرفية، عند كل من؛ أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون كما بينتها مؤلفات أولئك المفكرين والكتاب، إضافة إلى مسح لجميع كتب الغزالي ، وابن رشد، وابن خلدون، واختيار الكتب التي تم الرجوع إليها كعينة غير عشوائية لصلتها بموضوعات الدراسة.

كما اتبع الباحث الأسلوب التحليلي لمحتوى كتابات أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون ومؤلفاتهم، وذلك بالرجوع إلى المصادر الأساسية لهذه المؤلفات للتوصل إلى هذه الأصول من خلال كتاباتهم أنفسهم.

كما قام بعقد مقارنات بين أصول الفكر التربوي عند كل من الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، والمدرسة الإسلامية من جهة وبين أصول الفكر التربوي البراجماتي من جهة أخرى.هذا وقد تناول في إجراءات هذه الدراسة كتب الغزالي التي تحوي في طياتها الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، ومنها كتاب تهافت الفلاسفة، وكتاب إحياء علوم الدين، وكتاب المنقذ من الضلال، ومقدمة تهافت الفلاسفة المسماة بمقاصد الفلاسفة، ومعيار العلم في فن المنطق، ورسالة أيها الولد. حيث قام من خلال الاطلاع على فهارس هذه الكتب بتحديد الموضوعات المتعلقة بأسئلة هذه الدراسة، وتناولها لتحليلها وترك الموضوعات التي ليس لها علاقة بأسئلة هذه الدراسة والإجابة عليها. ففي كتاب تهافت الفلاسفة حدد الباحث الموضوعات التي لها صلة

بالدراسة وهي مجموعة من المسائل التي تتعلق في الرد على الفلاسفة وهي:

- مسألة في بيان تلبيسهم بقولهم إن الله فاعل العالم وصانعه.
- مسألة في بيان عجزهم عن الاستدلال على وجود الصانع للعالم.
- مسألة في بيان عجزهم عن إقامة الدليل على أن الله واحد، وأنه لا يجوز فرض اثنين واجبي الوجود، كل واحد منهما لا علة له.
- مسألة في إبطال قولهم إن الأول لا يجوز أن يشارك غيره في جنس ويفارقه بفصل، وأنه لا يتطرق إليه انقسام في حق العقل بالجنس والفصل.
- مسألة في إبطال قولهم إن وجود الأول بسيط، أي هو وجود محض، ولا ماهية، ولا حقيقة يضاف الوجود إليها، بل الوجود الواجب له كالماهية لغيره.
- مسألة في تعجيزهم عن إقامة الدليل على أن الأول ليس بجسم.
- مسألة في تعجيزهم عن إقامة البرهان العقلي على أن النفس الإنساني جوهر روحاني قائم بنفسه لا يتحيز، وليس بجسم، ولا منطبع في الجسم، ولا هو متصل بالبدن، ولا هو منفصل عنه، كما أن الله ليس خارج العالم، ولا داخل العالم، وكذا الملائكة عندهم.

وفي كتاب إحياء علوم الدين وجد الباحث فصلاً في المجلد الأول سماه الفصل الثالث من كتاب قواعد العقائد في لوامع الأدلة للعقيدة التي ترجمناها بالقدس وفيها أركان أربعة، وما يهم الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة الركن الأول والركن الثاني، أما الركن الأول، فهو في معرفة ذات الله سبحانه وتعالى، وأن الله تعالى واحد، ومداره على عشرة أصول وأما الركن الثاني، فهو العلم بصفات الله ومداره على عشرة أصول. وفي المجلد الثالث وجد الباحث في فهرس هذا الجزء تحت كتاب شرح عجائب القلب بيان معنى النفس، والروح، والقلب، والعقل، وما هو المراد بهذه المفاهيم.

كما تناول الباحث كتاب مقدمة تهافت الفلاسفة المسماة بمقاصد الفلاسفة، وتبين أن الكتاب يقسم إلى ثلاثة فنون: الفن الأول المنطق، و الفن الثاني الإلهيات، و الفن الثالث الطبيعيات. حيث قدم الإلهيات على الطبيعيات لأهمية الموضوع. إلا أن الباحث تناول ما تعلق بدراسته من الفن الثاني (الإلهيات) التي حصرها الغزالي في مقدمتين وثلاث مقالات، أهمها المقدمة الأولى في أقسام الوجود وأحكامه، والمقدمة الثانية في سبب الوجود كله وهو ا تعالى، وما تعلق بدراسته من الفن الثالث (الطبيعيات) حول النفس الإنساني. أما كتاب معيار العلم في فن المنطق فلم يجد فيه الباحث سوى فصل بعنوان كتاب أقسام الوجود وأحكامه العشرة استبعدها الباحث لأنها جوانب تتعلق بعلم المنطق. كما اطلع الباحث على رسالة (أيها الولد) فوجدها رسالة تحيي في نفس قارئها التمسك بمبادئ توصله إلى الفوز بالجنان إن اتبع هذا الولد رسالة شيخه، إلا أنها تخلو من مقصد الباحث والإجابة عن أسئلة دراسته، فاستثنيت من التحليل في فصل النتائج، واكتفي بالإشارة إليها في هذا الفصل وذلك لأنه تم الرجوع إليها.

أما فيما تعلق بالإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بكتابات ابن رشد فقد استخدم الباحث طريقة تحليل الموضوعات المتعلقة بهذه الأسئلة، وذلك بالرجوع إلى فهرس كتاب ابن رشد (تهافت التهافت) فاقتبس منه بعض النصوص المتعلقة بأسئلة الدراسة للإجابة عنها، وخاصة تلك المتعلقة بالمسائل التالية:

المسألة الأولى: قدم العالم.

المسألة الثانية: في إبطال قولهم في أبدية العالم.

المسألة الثالثة: في بيان تلبيسهم بقولهم إن ا فاعل العالم وصانعه.

المسألة الرابعة في بيان عجزهم عن الاستدلال على وجود صانع للعالم.

المسألة الثامنة: في إبطال قولهم إن وجود الأول بسيط.

المسألة الثامنة عشرة: في تعجيزهم عن إقامة البرهان العقلي على أن النفس الإنساني جوهر روحاني قائم بنفسه.

المسألة التاسعة عشرة: في إبطال قولهم إن النفوس الإنسانية يستحيل عليها العدم.

المسألة العشرون: في إبطال إنكارهم لبعث الأجساد، ورد الأرواح إلى الأبدان.

وكان من أهم الكتب التي كانت عوناً للباحث، كتاب سلسة المائدة الحرة التي تناولت ابن رشد وفلسفته بين التراث والمعاصرة ، خاصة البحث الذي كتبه الجعفري والعسكري بعنوان الفكر التربوي عند ابن رشد، فاعتمد عليه الباحث في تحديد المراجع المتعلقة بالفكر التربوي وأصوله عند ابن رشد .

كما وجد الباحث في كتاب تاريخ ابن خلدون المسمى بكتاب (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر) في الفصل السادس من الكتاب الأول في العلوم وأصنافها، والتعليم وطرقه وسائر وجوهه، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال، وفيه مقدمة ولواحق، وجد تحت عناوين هذا الفصل علم الإلهيات وهو موضوع يهم الباحث في الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة المتعلقة بالأصول الفلسفية وهي الذات الإلهية. وتناول الباحث فقرة من مقدمة ابن خلدون من الكتاب الأول في طبيعة العمران البشري في الخليقة، وما يعرض فيها من البدو، والحضر، والتعب، والكسب، المعاش، والصنائع، والعلوم، والنحو، وما إلى ذلك من العلل والأسباب، والتي يتحدث فيها ابن خلدون عن طبيعة الاجتماع الإنساني. كما تناول الباحث الفصل الأول من الكتاب الأول من المقدمة (في العمران البشري على الجملة وفيه مقدمات) وذلك لأن الباحث رأى أن هذا الجزء من المقدمة يوصله إلى الإجابة عن السؤال المتعلق بالأصول الاجتماعية عند ابن خلدون.



لقد قام الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة في فصل النتائج بتناول الغزالي ومؤلفاته أولاً، ثم ابن رشد ومؤلفاته ثانياً، ثم ابن خلدون ومؤلفاته ثالثاً، حين رجع إلى مؤلفاتهم و وذلك لإجراء المقارنة فيما بين المدرستين والعلماء الثلاثة.

وإيجازاً لما سبق اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي والنوعي التحليلي والمقارن وذلك من خلال:

1-العرض الوصفي التحليلي لكتابات أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون المتعلقة بأصول الفكر التربوي كما تبينها بعض المصادر الأساسية في مؤلفاتهم.

2-العرض الوصفي التحليلي لمحتوى بعض كتابات المفكرين التربويين عن كل من أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون ومؤلفاتهم.

3- العرض الوصفي التحليلي لمبادئ الفكر والفكر التربوي البراجماتي، وذلك من خلال كتابات المفكرين التربويين كما بينتها الكتب والمصادر الأصلية الممثلة لها الفكر.

4- عقد مقارنات بين أصول الفكر التربوي عند كل من الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون من جهة وبين أصول الفكر التربوي البراجماتي والمدرسة الإسلامية من جهة أخرى.

هذا واعتمد الباحث في تناوله المدرسة الإسلامية على الآيات القرآنية الكريمة المتعلقة بموضوع الدراسة ونتائج أبحاث الدكتور حسن الحياري ومؤلفاته، الذي تناول المدرسة الإسلامية بشيء من التفصيل حتى لا يتم تكرار ما قام به حين اعتمد على الآيات القرآنية والسنة النبوية المطهرة في جميع المواضيع التي قيد الدراسة.

الفصل الرابع

النتائج

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما الأصول الفلسفية (الذات الإلهية، والغيب، والوجود) للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون ؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

الذات الإلهية عند الغزالي:

يبين الغزالي في نظرته إلى الذات الإلهية أن معرفة الله تدور في أركان أربعة، كل منها يبنى على عشرة أصول، فالركن الأول متعلق بمعرفة ذات الله تعالى من حيث وجوده سبحانه، وقدمه، وبقائه، وأنه ليس بجوهر، ولا جسم، ولا عرض، وأنه ليس مختصاً بجهة، ولا مستقراً على مكان، وأنه واحد. والركن الثاني متعلق بصفاته من حيث كونه حياً، عالماً، قادراً، مريداً، سميعاً، بصيراً، متكلماً، منزهاً عن حلول الحوادث، وأنه قديم الكلام، والعلم، والإرادة. والركن الثالث في أفعاله، فأفعال العباد مخلوقة لله تعالى، وأنها مكتسبة للعباد، وأنها مرادة لله تعالى، وأنه متفضل بالخلق والاختراع، وأن له تعالى تكليف ما لا يطاق، وأن له إيلام البريء، ولا يجب عليه رعاية الأصلح. والركن الرابع في السمعيات، إلا أن الركن الرابع سنثبته في حديثنا حين تناول موضوع الغيب عند الغزالي في الأصول الفلسفية.

الركن الأول من أركان الإيمان في معرفة ذات الله سبحانه تعالى بينه الغزالي أن الله تعالى واحد ومداره على عشرة أصول: (الغزالي، 2004م، ص145-149)

الأصل الأول: معرفة وجود الله تعالى. فليس يخفى على من معه أدنى مسكة من عقل إذا تأمل بأدنى فكره، وأدار نظره على عجائب خلق الله في الأرض والسماوات، وبدائع

فطرة الحيوان والنبات، أن هذا الأمر العجيب، والترتيب المحكم، لا يستغني عن صانع يدبره، وفاعل يحكمه ويقدره، بل تكاد فطرة النفوس تشهد بكونها مقهورة تحت تسخيره، ومصرفة بمقتضى تدبيره.

الأصل الثاني: العلم بأن ا تعالى قديم لم يزل أزلي ليس لوجوده أول، بل هو أول كل شيء وكل ميت وحي.

الأصل الثالث: العلم بأنه تعالى مع كونه أزلياً أبدياً ليس لوجوده آخر، فهو الأول والآخر، والظاهر والباطن، لأنه ما ثبت قدمه استحال عدمه.

الأصل الرابع: العلم بأنه ليس بجوهر يتحيز، بل يتعالى ويتقدس عن مناسبة الحيز.

الأصل الخامس: العلم بأنه تعالى ليس بجسم مؤلف من جواهر، إذ الجسم عبارة عن المؤلف من الجواهر، وإذا بطل كونه جوهراً مخصوصاً بحيز بطل كونه جسماً، لأن كل جسم مختص بحيز ومركب من جوهر.

الأصل السادس: العلم بأنه تعالى ليس بعرض قائم بجسم أو حال في محل، لأن العرض ما يحل في الجسم، فكل جسم فهو حادث لا محالة، ويكون محدثه موجوداً قبله، فكيف يكون حالاً في الجسم وقد كان موجوداً في الأزل وحده وما معه غيره، ثم أحدث الأجسام والأعراض بعده.

الأصل السابع: العلم بأن ا تعالى منزه الذات عن الاختصاص بالجهات. فإن الجهة إما فوق، وإما أسفل، وإما يمين، وإما شمال، أو أمام، أو خلف. وهذه الجهات هو الذي خلقها وأحدثها بواسطة خلق الإنسان، إذ خلق له طرفين أحدهما يعتمد على الأرض ويسمى رجلاً، والآخر يقابله ويسمى رأساً. فحدث اسم الفوق لما يلي جهة

الرأس، واسم السفل لما يلي جهة الرجل، حتى إن النملة التي تدب منكسة تحت السقف تنقلب جهة الفوق في حقها تحتاً، وإن كان في حقنا فوقاً.

الأصل الثامن: العلم بأنه تعالى مستو على عرشه بالمعنى الذي أراد الله تعالى بالاستواء، وهو الذي لا ينافي وصف الكبرياء، ولا يتطرق إليه سمات الحدوث والفناء، وليس ذلك إلا بطريق القهر والاستيلاء.

الأصل التاسع: العلم بأنه تعالى مع كونه منزهاً عن الصورة، والمقدار، مقدساً عن الجهات والأقطار، مرئي بالأعين والأبصار في الدار الآخرة دار القرار

الأصل العاشر: العلم بأن الله عز وجل واحد لا شريك له، فرد لا ند له، انفرد بالخلق والإبداع واستبد بالإيجاد والاختراع، لا مثل له يساهمه ويساويه، ولا ضد له فينازعه ويناويه.

الركن الثاني: العلم بصفات الله تعالى ومداره على عشرة أصول:

(الغزالي، 2004م، ص149- 152)

الأصل الأول: العلم بأن صانع العالم قادر.

الأصل الثاني: العلم بأنه تعالى عالم بجميع الموجودات، ومحيط بكل المخلوقات لا يعزب عن علمه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء.

الأصل الثالث: العلم بكونه عز وجل حياً، فإن من ثبت علمه وقدرته، ثبت بالضرورة حياته.

الأصل الرابع: العلم بكونه تعالى مريداً لأفعاله، فلا موجود إلا هو مستند إلى مشيئته وصادر عن إرادته، فهو المبدئ المعيد، والفعال لما يريد.

الأصل الخامس: العلم بأنه تعالى سميع بصير لا يعزب عن رؤيته هواجس الـضمير، وخفايـا الوهم والتفكير، ولا يشذ عن سمعه صوت دبيب النملة السوداء في الليلة الظلماء على الصخرة الصماء.

الأصل السادس: أنه سبحانه وتعالى متكلم بكلام، وهو وصف قائم بذاتـه، لـيس بـصوت ولا حرف، بل لا يشبه كلامه كلام غيره، كما لا يشبه وجوده وجود غيره.

الأصل السابع: إن الكلام القائم بنفسه قديم، وكذا جميع صفاته، إذ يـستحيل أن يكـون محـلاً للحوادث، داخلاً تحت التغير، بل يجب للصفات من نعوت القدم ما يجب للـذات فلا تعتريه التغيرات ولا تحله الحادثات، بل لم يزل في قدمه موصوفاً بمحامـد الصفات، ولا يزال في أبده كذلك منزهاً عن تغير الحالات.

الأصل الثامن: أن علمه قديم، فلم يزل عالماً بذاته وصفاته، وما يحدثه من مخلوقاتـه، ومهمـا حدثت المخلوقات أم لم يحدث، له علم بها، بل حـصلت مكـشوفة لـه بـالعلم الأزلي.

الأصل التاسع: أن إرادته قديمة، وهي في القدم تعلقت بإحداث الحوادث في أوقاتها اللائقة بهـا على وفق سبق العلم الأزلي.

الأصل العاشر: أن ا تعالى عالم بعلم، حي بحياة، قادر بقدرة، ومريد بإرادة، ومـتكلم بكـلام، وسميع بسمع، وبصير ببصر. وله هذه الأوصاف من هذه الصفات القديمة.

الـركن الثالـث: العلـم بأفعـال ا تعـالى، ومـداره علـى عـشرة أصـول (الغزالي، 2004م، ص152-156).

الأصل الأول: الأصل بأن كل حادث في العالم فهو فعله وخلقه واختراعه، لا خالق له سواه، ولا محدث له إلا إياه، خلق الخلق وصنعهم، وأوجد قدرتهم وحركتهم، فجميع أفعـال عباده مخلوقة له، ومتعلقة بقدرته.

الأصل الثاني: أن انفراد ا سبحانه باختراع حركات العباد لا يخرجها عن كونها مقدورة للعباد على سبيل الاكتساب، بل ا تعالى خلق القدرة والمقدور جميعاً، وخلق الاختيـار والمختار جميعاً. فأما القدرة فوصف للعبد، وخلق للرب سبحانه، وليست بكـسب له. وأما الحركة فخلق للرب تعالى ووصف للعبد، وكسب له، فإنها خلقت مقدورة بقدرة هي وصفه.

الأصل الثالث: أن فعل العبد وإن كان كسباً للعبد فلا يخرج عن كونه مراداً سبحانه.

الأصل الرابع: أن ا تعالى متفضل بالخلق والاختراع، ومتطول بتكليف العباد، ولم يكن الخلـق والتكليف واجباً عليه.

الأصل الخامس: أنه يجوز على ا سبحانه أن يكلف الخلق ما لا يطيقونه، ولو لم يجـز ذلـك لاستحال سؤال دفعه.

الأصل السادس: أن عز وجل إيلام الخلق وتعذيبهم من غير جرم سابق، ومن غيـر ثـواب لاحق، لأنه متصرف في ملكه، ولا يتصور أن يعدو تصرفه ملكه.

الأصل السابع: أنه تعالى يفعل بعباده ما يشاء، فلا يجب عليه رعاية الأصلح لعباده لما ذكرنـاه من أنه لا يجب عليه سبحانه شيء، بل لا يعقل في حقه الوجوب.

الأصل الثامن: أن معرفة ا سبحانه وطاعته واجبة بإيجاب ا تعالى وشرعه، لا بالعقل.

الأصل التاسع: أنه ليس يستحيل بعثة الأنبياء عليهم السلام.

الأصل العاشر: أن ا سبحانه قد أرسل محمداً -صلى ا عليه وسلم- خاتماً للنبيين، وناسخاً لما قبله من شرائع اليهود والنصارى والصابئين، أيده بالمعجزات الظاهرة والآيات الباهرة "كانشقاق القمر"، و"تسبيح الحصى"، و"إنطاق العجماء" و"ما تفجر مـن بين أصابعه من الماء".

الذات الإلهية عند ابن رشد:

قدم لنا ابن رشد الذات الإلهية على أنها " عقل محض" و" الفاعل الأول " و"علة الوجود" بمعنى أنها ليست مادة ولا موجوداً في مادة، وإنما هي عقل هذا الوجود، وأنها النظام في هذا الوجود، وكذلك يقدمها على أنها "علماً محضاً خالصاً " لهذا الوجود، بمعنى أن علوها وسيطرتها وتحكمها قد جعلها في المكان الذي تحيط منه بما لا يحيط به موجود آخر. (ابن رشد، 1987م، ص339)

يحدد ابن رشد دور المبدأ الأول في الوجود فيما يتعلق (بالفعل)، و(الإيجاد)، و(الخلق)، فنراه يقدم لنا معنى جديداً لهذه المصطلحات يقرب بها من معنى النظام، عندما يرى أن الذات الإلهية هي الفاعل الأول فيقول: " فإن كان الأول سبحانه علة تركيب أجزاء العالم التي وجودها في التركيب فهو علة وجودها، وكل ما هو علة وجود شيء ما فهو فاعل له. " ويضيف قائلاً: " وهذا الفاعل الواحد إن كان أزلياً ففعله الذي هو أفاده جميع الموجودات الوحدات التي بها صارت موجودة واحدة، هو فعل دائم أزلي، لا في وقت دون وقت، فإن الفاعل الذي يتعلق فعله بالمفعول في حين خروجه من القوة إلى الفعل هو فاعل محدث ضرورة ومفعولة محدث ضرورة، وأما الفاعل الأول ففيه تعلق بالمفعول على الدوام، والمفعول تشوبه القوة على الدوام،

فعلى هذا ينبغي أن يفهم الأمر في الأول سبحانه مع جميع الموجودات (ابن رشد، 1987م، ص333).

هذا وقد أشار ابن رشد إلى أن هناك خلط بين مفهومين مختلفين هما: الإرادة، والفعل. فيقر بتراخي المفعول عن إرادة الفاعل، ويرفض تراخيه عن فعله. وفي هذا يقول:" وذلك أنه لما لم يمكنه أن يقول بجواز تراخي وجود المفعول عن فعل الفاعل له، وعزمه على الفعل إذا كان فاعلاً مختاراً، قال بجواز تراخيه عن إرادة الفعل، وتراخي المفعول عن إرادة الفاعل جائز، وأما تراخيه عن فعل الفاعل له فغير جائز. وكذلك تراخي الفعل عن العزم على الفعل في الفاعل المريد، فالشك باق بعينه وإنما كان يجب أن يلقاه بأحد أمرين: إما بأن فعل الفاعل ليس يوجب في الفاعل تغيراً فيجب أن يكون له مغير من خارج، أو من التغيرات ما يكون من ذات المتغير من غير حاجة إلى مغير. وإما أن من التغيرات ما يجوز أن يلحق القديم من غير مغير. وذلك أن الذي يتمسك به الخصوم ههنا هو شيئان أحدهما أن فعل الفاعل يلزمه التغير، وأن كل تغير فله مغير، والأصل الثاني أن القديم لا يتغير بضرب من ضروب التغير، وهذا كله عسير البيان" (ابن رشد،2002م، ص22)

أما في مسألة تقدم ا على العالم، فإننا نستطيع أن نجد رأي ابن رشد من رده على الغزالي حين قال: "إن الزمان حادث مخلوق وليس قبله زمان أصلاً، ومعنى قولنا: إن ا متقدم على العالم والزمان أنه كان ولا عالم ولا زمان، ثم كان ومعه عالم وزمان. أما ابن رشد فقد رد عليه بقوله: "هذا قول مغالطي خبيث؛ فإنه قد قام البرهان أن ههنا نوعين من الوجود: أحدهما في طبيعته الحركة وهذا لا ينفك عن الزمان، والآخر ليس في طبيعته الحركة، وهذا أزلي وليس يتصف بالزمان، أما الذي في طبيعته الحركة فموجود معلوم بالحس والعقل. وأما الذي ليس في طبيعته الحركة ولا التغير، فقد قام البرهان على وجوده عند كل من يعترف بأن كل متحرك له

محرك. وكل مفعول له فاعل. وأن الأسباب المحركة بعضها بعضاً لا تمر إلى غير نهاية، بل تنتهي إلى سبب أول غير متحرك أصلاً" (ابن رشد، 2002م، ص23).

وقام البرهان أيضاً على أن الذي ليس في طبيعته الحركة هو العلة في الموجود الذي في طبيعته الحركة. وقد قام البرهان على أن الموجود الذي في طبيعته الحركة ليس ينفك عن الزمان، وأن الموجود الذي ليس في طبيعته الحركة ليس يلحقه الزمان أصلاً. وإذا كان ذلك كذلك فتقدم أحد الموجودين على الآخر، أعني الذي ليس يلحقه الزمان، ليس تقدماً زمانياً ولا تقدم العلة على المعلول اللذين هما من طبيعة الموجود المتحرك، مثل تقدم الشخص على ظله. ولذلك كل من شبه تقدم الموجود غير المتحرك على المتحرك بتقدم الموجودين المتحركين أحدهما على الثاني فقد أخطأ. وذلك أن كل موجودين من هذا الجنس هو الذي إذا اعتبر أحدهما بالثاني صدق عليه أنه إما أن يكون معه، أو متقدماً عليه بالزمان، أو متأخراً عنه" (ابن رشد، 2002م، ص23).

ويرى ابن رشد أن"هذا القول إنما قدمه توطئة ليقاس بينه وبين قول الفلاسفة في العالم القديم، لكون هذا القول أقنع في بادئ الرأي من قول الفلاسفة. وذلك أن المتكلمين إذا حقق قولهم وكشف أمرهم، مع من ينبغي أن يكشف، ظهر أنهم إنما جعلوا الإله إنساناً أزلياً. وذلك شبهوا العالم بالمصنوعات التي تكون عن إرادة الإنسان وعلمه وقدرته، فلما قيل لهم إنه يلزم أن يكون جسماً قالوا إنه أزلي، وإن كل جسم محدث، فلزمهم أن يضعوا إنساناً في غير مادة، فعالاً لجميع الموجودات فصار هذا القول قولاً مثالياً شعرياً" (ابن رشد، 2002م، ص25).

وعندما ساق أبو حامد على لسان الفلاسفة قولهم: إن ا تعالى فعل العالم بطريق اللزوم عن ذاته بالطبع والاضطرار، لا بطريق الإرادة والاختيار، وإنه لا قدرة له سبحانه عن الكف عن أفعاله مثلما لا قدرة للشمس على كف النور، ولا قدرة للنار على كف التسخين، نفى ابن

رشد عن الفلاسفة فقال:" والفلاسفة ليس ينفون الإرادة عن البارئ سبحانه، ولا يثبتون له الإرادة البشرية. إنما هي لوجود نقص في المريد، وانفعال عن المراد. فإذا وجد المراد له تم النقص وارتفع ذلك الانفعال المسمى إرادة. وإنما يثبتون له من معنى الإرادة أن الأفعال الصادرة عنه هي صادرة عن علم. وكل ما صدر عن علم وحكمة فهو صادر بإرادة الفاعل، لا ضرورياً طبيعياً، إذ ليس يلزم عن طبيعة العلم صدور الفعل عنه، كما حكى هو عن الفلاسفة. لأنا إذا قلنا: إنه يعلم الضدين، لزم أن يصدر عنه الضدان معاً وذلك محال. فصدور أحد الضدين عنه يدل على صفة زائدة على العلم، وهي الإرادة. هكذا ينبغي أن يفهم ثبوت الإرادة في الأول عند الفلاسفة، فهو عندهم عالم مريد عن علمه ضرورة" (ابن رشد، 2002م، ص25).

الذات الإلهية عند ابن خلدون:

بين ابن خلدون أن ا سبحانه وتعالى وصف نفسه في كتابه بأنه: عالم، قادر، مريد، حي، سميع، متكلم، جليل، كريم، جواد، منعم، عزيز، عظيم. وكذا أثبت لنفسه اليدين، والعينين، والوجه، والقدم، واللسان، إلى غير ذلك من الصفات، منها ما يقتضي صحة ألوهيته مثل العلم، والقدرة، والإرادة، ثم الحياة التي هي شرط جميعها، ومنها ما هي صفة الكمال، كالسمع، والبصر، والكلام، ومنها ما يوهم النقص كالاستواء، والنزول، والمجيء، وكالوجه، واليدين، والعينين التي هي صفات المحدثات (المخلوقات).

كما بين ابن خلدون من خلال نظرته إلى الذات الإلهية أنه مسبب الأسباب، لأن الحوادث في عالم الكائنات سواء كانت من الذوات، أو من الأفعال البشرية، أو الحيوانية، فلا بد لها من أسباب متقدمة عليها. وبيان ذلك قوله:" اعلم أن الحوادث في عالم الكائنات سواء كانت من الذوات أو من الأفعال البشرية، أو الحيوانية، فلا بد لها من أسباب متقدمة عليها، بها تقع في

مستقر العادة، وعنها يتم كونه، وكل واحد من تلك الأسباب حادث أيضاً، فلا بد له من أسـباب أخرى. ولا تزال تلك الأسباب مرتقية حتى تنتهي إلى مسبب الأسباب، وموجدها، وخالقهـا، لا إله إلا هو سبحانه (ابن خلدون، 2002م، ص428).

ويكمل ابن خلدون في قوله: "وتلك الأسباب في ارتقائها تتضاعف فتنفسح طولاً وعرضاً، ويحار العقل في إدراكها وتعديدها، فإذاً لا يحصرها إلا العلم المحيط، سيما الأفعـال البـشرية والحيوانية، فإن من جملة أسبابها في الشاهد المقصود والإرادة، إذ لا يتم قصد الفعل إلا بإذنـه والقصد إليه، والقصودات والإرادات أمور نفسانية ناشئة في الغالب عن تصورات سابقة، يتلـو بعضها بعضاً. وتلك التصورات هي أسباب قصد الفعل، وقد تكون أسـباب تلـك التـصورات تصورات أخرى، وكل ما يقع في النفس من التصورات مجهول سببه، إذ لا يطلع أحـد علـى مبادئ الأمور النفسانية، ولا على ترتيبها، إنما هي أشياء يلقيها ا في الفكر يتبع بعضها بعضاً، والإنسان عاجز عن معرفة مبادئها وغاياتها. وإنما يحيط علماً في الغالب بالأسباب التـي هـي طبيعة ظاهرة، وتقع في مداركها على نظام وترتيب، لأن الطبيعة محـصورة للـنفس وتحـت طورها. وأما التصورات فنظامها أوسع من النفس، لأنها للعقل الذي هو فوق طور النفس، فـلا تكاد النفس تدرك الكثير منها فضلاً عن الإحاطة. وتأمل من ذلك حكمة الشارع في نهيه عـن النظر إلى الأسباب والوقوف معها، فإنه واد يهيم فيه الفكر ولا يخلو منـه بطائـل، ولا يظفـر بحقيقة. وربما انقطع في وقوفه عن الارتقاء إلى ما فوقه فزلت قدمه، وأصـبح مـن الـضالين الهالكين، نعوذ با من الحرمان والخسران المبين" (ابن خلدون، 1995، ص430).

"ولا تحسبن أن هذا الوقوف –والكلام هنا لابن خلدون- أو الرجوع عنه فـي قـدرتك أو اختيارك، بل هو لون يحصل للنفس وصبغة". تستحكم في الخوض في الأسباب علـى نـسبة لا يعلمها. إذ لو علمناها لتحررنا منها، فلنتحرر من ذلك بقطع النظر عنها جملة، وأيـضاً موجـة

تأثير هذه الأسباب في الكثير من مسبباتها مجهول، لأنها إنما يوقف عليها بالعادة، وقضية الاقتران، الشاهد بالاستناد إلى الظاهر. وحقيقة التأثير وكيفيته مجهولة. فلذلك أمرنا بقطع النظر عنها وإلغائها جملة، والتوجه إلى مسبب الأسباب كلها فاعلها وموجدها لترسخ صبغة التوحيد في النفس، على ما علمنا الشارع الذي هو أعرف بمصالح ديننا، وطرق سعادتنا لإطلاعه على ما وراء الحس (ابن خلدون، 1995م، ص430).

ومثل ابن خلدون على ذلك فقال: قال -صلى ا عليه وسلم- : "من مات يشهد أن لا إله إلا ا دخل الجنة"، فإن وقف عن تلك الأسباب فقد انقطع وحقت عليه كلمة الكفر، وإن سبح في بحر النظر والبحث عنها وعن أسبابها وتأثيراتها واحداً بعد واحد، فأنا الضامن له أن لا يعود إلا بالخيبة. فلذلك نهى الشارع عن النظر في الأسباب وأمرنا بالتوحيد المطلق، ولا تثقن بما يزعم لك الفكر من أنه مقتدر على الإحاطة بالكائنات وأسبابها والوقوف على تفصيل الوجود كله، وسفه رأيه في ذلك. واعلم أن الوجود عند كل مدرك في بادئ رأيه أنه محضر في مداركه لا يعدوها، والأمر في نفسه بخلاف ذلك، والحق من ورائه، ألا ترى الأصم كيف يحصر الوجود عنده في المحسوسات الأربع والمعقولات ويسقط. من الموجود عنده صنف المسموعات. ولذلك الأعمى يسقط من الوجود عنده صنف المرئيات، ولولا ما يردهم إلى ذلك تقليد الآباء والمشيخة من أهل عصرهم والكافة، كما أقروا به. لكنهم يتبعون الكافة في إثبات هذه الأصناف، لا بمقتضى فطرتهم وطبيعة إدراكهم؛ لو سئل الحيوان الأعجم ونطق لوجدناه منكراً للمعقولات وساقطة لديه بالكلية، فإذا علمت هذا، فلعل هنا ضرباً من الإدراك غير إدراكنا، لأن إدراكاتنا مخلوقة محدثة، وخلق ا أكبر من خلق الناس، والحصر مجهول، والوجود أوسع نطاقاً من ذلك. فاتهم إدراكك ومدركاتك في الحصر، واتبع ما أمرك الشارع به في اعتقادك وعملك، فهو أحرص على سعادتك، وأعلم بما ينفعك لأنه من طور فوق إدراكك، ومن نطاق أوسع من نطاق

عقلك، وليس ذلك بقادح في العقل ومدارك، بل العقل ميزان صحيح فأحكامه يقينية لا كذب فيها، غير أنك لا تطمع أن تزن به أمور التوحيد والآخرة وحقيقة النبوة، وحقائق الـصفات الإلهيـة، وكل ما وراء طوره، فإن ذلك طمع في محال (ابن خلدون، 1995م، ص431).

ومثل ابن خلدون على ذلك بمثال رجل رأى الميزان يوزن به الذهب فطمع أن يـزن بـه الجبال، وهذا لا يدرك على أن الميزان في أحكامه غير صادق؛ لكن للعقل حد يقـف عنـده ولا يتعدى طوره، حتى يكون له أن يحيط با وبصفاته، فإنه ذرة من ذرات الوجود الحاصل فيـه، وتفطن من هذا الغلط من يقدم العقل على السمع في أمثـال هـذه القـضايا، وقـصور فهمـه واضمحلال رأيه، فقد تبين لك الحق من ذلك (ابن خلدون، 1995م، ص431).

وإذا تبين ذلك، فلعل الأسباب إذا تجاوزت في الارتقاء نطاق إدراكنا ووجودنا، خرجـت عنه أن تكون مدركة، فيضل العقل في بيداء الأوهام، ويحار، وينقطع. فإذا التوحيد هو العجـز عن إدراك الأسباب وكيفيات تأثيراتها، وتفويض ذلك إلى خالقها المحيط بها، إذ لا فاعل غيـره، وكلها ترتقي إليه وترجع إلى قدرته، وعلمنا به إنما هو من حيث صدورنا عنه لا غير.

وبيان ذلك أيضاً أن ابن خلدون قال في قضية نفي الصفات، بأن الصفات عـين الـذات. وفي ذلك قوله "لما كثرت العلوم والصنائع، وولع الناس بالتدوين والبحث في سـائر الأنحـاء، وألف المتكلمون في التنزيه، حدثت بدعة المعتزلة، في تعميم هذا التنزيه في آي السلوب، فقضوا بنفي صفات المعاني من العلم، والقدرة، والإرادة، والحياة، زائدة على أحكامها؛ لما يلزم ذلك من تعدد القديم بزعمهم وهو مردود بأن الصفات ليست عين الذات ولا غيرها، وقضوا بنفي الـسمع والبصر لكونهما من عوارض الأجسام (ابن خلدون، 1995م، ص432).

وهو مردود لعدم اشتراط البينة في مدلول اللفظ، وإنما هو إدراك للمسموع أو المبـصر، وقضوا بنفي الكلام لشبه ما في السمع، والبصر، ولم يعقلوا صفة الكلام التـي تقـوم بـالنفس؛

فقضوا بأن القرآن مخلوق، وذلك بدعة صرح السلف بخلافها وعظم ضرر هذه البدعة، ولقنها بعض الخلفاء عن أئمتهم فحمل الناس عليها وخالفهم أئمة السلف فاستحل لخلافهم أيسار كثير منهم دماؤهم.

أما المتشابه من الكتاب والسنة فيما يتعلق بالذات الإلهية فبعد أن بين ابن خلدون أن ما ثبت في القرآن الكريم من حروف الهجاء المقطعة في أوائل بعض السور إنما هو من المتشابه الذي لا سبيل لنا إلى فهم المراد بها، فقد ذم على أتباعها، واختلاف الناس وتنازعوا فيما بينهم، وتطرقت البدع إلى العقائد في تفسير المتشابه من الآيات المتعلقة بذات ا وصفاته. وبين ابن خلدون الصحيح منها على الفاسد على حد قوله فقال: (وما توفيقي إلا با): اعلم أن ا سبحانه وتعالى وصف نفسه في كتابه بأنه: عالم، قادر، مريد، حي، سميع، متكلم، جليل، كريم، جواد، منعم، عزيز، عظيم. وكذا أثبت لنفسه اليدين، والعينين، والوجه، والقدم، واللسان، إلى غير ذلك من الصفات، منها ما يقتضي صحة ألوهيته مثل العلم، والقدرة، والإرادة، ثم الحياة التي هي شرط جميعها، ومنها ما هي صفة الكمال، كالسمع، والبصر، والكلام، ومنها ما يوهم النقص كالاستواء، والنزول، والمجيء، وكالوجه، واليدين، والعينين التي هي صفات المحدثات (المخلوقات) ثم أخبر الشارع أنا نرى ربنا يوم القيامة كالقمر ليلة البدر، لا نضام في رؤيته كما ثبت في الصحيح (ابن خلدون، 1995م، ص444).

الغيب عند الغزالي:

تناول الغزالي الغيب في حديثه عن الحشر والنشر، وسؤال منكر ونكير، وعذاب القبر، والميزان، والصراط، والجنة والنار، وذلك من خلال الركن الرابع بأصوله العشر المتعلق في السمعيات وتصديقه. وبيان ذلك قوله: "فيما يتعلق بالحشر والنشر وقد ورد بهما الشرع، وهو

حق، والتصديق بها واجب لأنه في العقل ممكن. ومعناه الإعادة بعد الإفناء، وذلـك مقـدور تعالى، كابتداء الإنشاء، فاستدل بالابتداء على الإعادة، والإعادة ابتداء ثان، فهو ممكن كالابتـداء الأول" (الغزالي، 2004م، ص157).

وسؤال منكر ونكير وقد وردت به الأخبار، فيجب التصديق به، لأنـه ممكـن إذ لـيس يستدعي إلا إعادة الحياة إلى جزء من الأجزاء الذي به فهم الخطاب، وذلك ممكن في نفسه، ولا يدفع ذلك ما يشاهد من سكون أجزاء الميت وعدم سماعنا للسؤال له. فإن النائم ساكن بظـاهره، ويدرك بباطنه من الآلام واللذات ما يحس بتأثيره عند التنبيه، وقد كان رسـول ا -صـلى ا عليه وسلم- "يسمع كلام جبريل -عليه السلام- ويشاهده، ومن حوله لا يـسمعونه، ولا يرونـه (الغزالي، 2004م، ص157).

أما عذاب القبر وقد ورد الشرع به، واشتهر عن رسول ا -صلى ا عليه وسلم- والسلف الصالح الاستعاذة من عذاب القبر، وهو ممكن، فيجب التصديق به، ولا يمنع من التصديق به تفرق أجزاء الميت في بطون السباع، و حواصل الطيور، فإن المدرك لألم العذاب من الحيوان أجزاء مخصوصة يقدر ا تعالى على إعادة الإدراك إليها" (الغزالي، 2004م، ص157).

وأما الميزان، فهو حق، ووجهه أن ا تعالى يحدث في صحائف الأعمال وزناً بحسب درجات الأعمال عند ا تعالى، فتصير مقادير أعمال للعباد، حتى يظهر لهم العدل في العقاب، أو الفضل في العفو وتضعيف الثواب" (الغزالي، 2004م، ص158).

"وأما الصراط، فهو جسر ممدود على متن جهنم، أرق من الشعرة، واحد من السيف، وهذا ممكن، فيجب التصديق به، فإن القادر على أن يطير الطير في الهواء قادر على أن يسير الإنسان على الصراط" (الغزالي، 2004م، ص158).

"كما أن الجنة والنار مخلوقتان. فقوله تعالى: **(أعدّت)**، دليل على أنها مخلوقة، فيجب إجراؤه على الظاهر إذ لا استحالة فيه. ولا يقال: لا فائدة في خلقهما قبل يوم الجزاء لأن ا تعالى: **"لَا يُسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْأَلُونَ""** (الأنبياء: 23) (الغزالي، 2004م، ص158).

الغيب عند ابن رشد:

أنكر ابن رشد على الغزالي قوله إن الفلاسفة ينكرون حشر الأجساد، ويرى أن مقولـة حشر الأجساد كانت شائعة قبل الفلاسفة الذين أخذت عنهم الآراء الفلسفية. وفي هذا قوله:" ولما فرغ من هذه المسألة أخذ يزعم أن الفلاسفة ينكرون حشر الأجساد، وهذا شيء ما وجد لواحـد ممن تقدم فيه قول. والقول بحشر الأجساد أقل ما له منتشراً في الشرائع ألف سنة. والذين تأدت إلينا عنهم الفلسفة هم دون هذا العدد من السنين" (ابن رشد،2002م، ص372).

ومما يؤكد الإيمان بالغيب عند ابن رشد قوله في دفاعه عن الفلاسفة في رده على أبي حامد الغزالي:"... وذلك أنهم يرون أن الإنسان لا حياة له في هذه الدار إلا بالصنائع العملية، ولا حياة له في هذه الدار، ولا في الدار الآخرة إلا بالفضائل النظرية. وأنه ولا واحد من هذين يتم، ولا يبلغ إليه إلا بالفضائل الخلقية. وأن الفضائل الخلقية لا تتمكن إلا بمعرفة ا تعالى وتعظيمه بالعبادات المشروعة لهم في ملة ملة، مثل: القرابين، والصلوات، والأدعية، وما يشبه ذلك من الأقاويل التي تقال في الثناء على ا تعالى، وعلى الملائكة، والنبيين". أما ما قيل في المعاد فقد تم تمثيلها بالأمور الجسمانية عوضاً عن الأمور الروحانية لما فيها من الأثر والحث على الأعمال الفاضلة وفي ذلك قوله:" وكذلك الأمر فيما قيل في المعاد منها، هو أحث على الأعمال الفاضلة مما قيل في غيرها. ولذلك كان تمثيل المعاد لهم بالأمور الجسمانية أفضل من تمثيله بالأمور الروحانية، كما قال سبحانه:(مثل الجنة التي وعد المتقون تجري من تحتها

الأنهار). وقال النبي -عليه السلام: (فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر بخاطر بشر) وقال ابن عباس: ليس في الآخرة من الدنيا إلا الأسماء. فدل على أن ذلك الوجود نشأة أخرى أعلى من هذا الوجود، وطور آخر أفضل من هذا الطور" (ابن رشد،2002م، ص374).

الغيب عند ابن خلدون:

نظر ابن خلدون إلى الغيب على أنه أحد ثلاثة عوالم نشهدها في أنفسنا بالوجدان الصحيح هي عالم الحس وعالم فوق عالم الحس وعالم الأرواح والملائكة. وهذا العالم لا يطلع عليه إلا البشر الذين اصطفاهم ا تعالى ليكونوا وسيلة بينه وبين الناس.ويتضح ذلك من قوله:

"إنا نشهد في أنفسنا بالوجدان الصحيح وجود ثلاثة عوالم: أولها عالم الحس، ونعتبره بمدارك الحس الذي شاركنا فيه الحيوانات بالإدراك، ثم نعتبر الفكر الذي اختص به البشر فنعلم منه وجود النفس الإنسانية علماً ضرورياً بما بين جنبينا من مدارك العلمية التي هي فوق مدارك الحس؛ فتراه عالماً آخر فوق عالم الحس، ثم نستدل على عالم ثالث فوقنا بما نجد بيننا من آثاره التي تلقى في أفئدتنا كالإرادات والوجهات، نحو الحركات الفعلية فنعلم أن هناك فاعلاً يبعثنا عليها من عالم فوق عالمنا، وهو عالم الأرواح والملائكة" (ابن خلدون، 2002م،ص440).

ويضيف ابن خلدون حول عالم الغيب بقوله: "وفوق العالم البشري عالم روحاني، شهدت لنا به الآثار التي تأتينا منه، بما يعطينا من قوى الإدراك والإرادة، فذوات العالم العالم إدراك صرف وتعقل محض، وهو عالم الملائكة. فوجب من ذلك كله أن يكون للعقل الإنسانية استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكية لتصير بالعقل من جنس الملائكة وقتاً من الأوقات، وفي لمحة من اللمحات (ابن خلدون، 2003م، ص441).

كما بين ابن خلدون أن الغيب لا يطلع عليه إلا البشر الذين اصطفاهم الله تعالى ليكونوا وسيلة بينه وبين الناس. وفي هذا يقول سبحانه: "إن الله اصطفى من البشر أشخاصاً فضلهم بخطابه وفطرهم على معرفته وجعلهم وسائل بينه وبين عباده، يعرفونهم بمصالحهم، ويحرضونهم على هدايتهم، ويأخذون بحجزاتهم عن النار ويدلونهم على طريق النجاة.

وكان فيما يلقيه إليهم من المعارف ويظهره على ألسنتهم من الخوارق والأخبار الكائنات المغيبة عن البشر التي لا سبيل إلى معرفتها إلا من الله بوساطتهم، ولا يعلمونها إلا بتعليم الله إياهم، قال صلى الله عليه وسلم: "ألا وإني لا أعلم إلا ما علمني الله". وأعلم أن خيرهم في ذلك من خاصيته وضرورته الصدق، لما تبين لك عند بيان حقيقة النبوة.

الوجود عند الغزالي:

أما نظرة أبي حامد الغزالي إلى الحياة الدنيا أو الوجود بجانبيها الفيزيقي والميتافيزيقي ، فإن ذلك يتضح لنا من خلال رده على الفلاسفة في مسألة (تعجيزهم عن إقامة الدليل على أن للعالم صانعاً وعلة) حيث بدأ أبو حامد اعتراضه على الفلاسفة في هذه لمسألة بسؤالهم عن السبب الذي يدفعهم إلى إخفاء ما يعتقدونه من مذهب الدهرية القائل: إن العالم قديم، ولا علة له، ولا صانع. ثم يناقش ما يذهبون إليه من أن الأجسام التي هي في السموات قديمة، وأن العناصر الأربعة التي هي حشو القمر، وأجسامها وموادها قديمة وإنما يتبدل عليها الصور، ويخلص إلى القول: إذا كان العالم لا علة له، ولا صانع لأجسامه، فما معنى قولهم: إن هذه الأجسام وجودها بعلة وهي قديمة؟(الغزالي،2000،ص 134).

وفي مسألة في تعجيزهم عن إقامة الدليل على أن للعالم صانعاً وعلة يقول الغزالي: " من ذهب إلى أن كل جسم حادث لأنه لا يخلو عن الحوادث عقل مذهبهم في قولهم: إنه يفتقر

إلى صانع وعلة وأما أنتم فما الذي يمنعكم من مذهب الدهرية وهو أن العالم قديم ؟ كذلك ولا علة ولا صانع وإنما العلة للحوادث وليس يحدث في العالم جسم ولا ينعدم جسم وإنما تحدث الصور والأغراض، فإن الأجسام هي السموات وهي قديمة، والعناصر الأربعة التي هي حشو فلك القمر وأجسامها وموادها قديمة وإنما تتبدل عليها الصور بالامتزاجات والاستحالات وتحدث النفوس الإنسانية والنباتية، وهذه الحوادث تنتهي عللها إلى الحركة الدورية، والحركة الدورية قديمة ومصدرها نفس قديمة للفلك، فإذاً لا علة للعالم ولا صانع لأجسامه بل هو كما هو عليه لم يزل قديماً كذلك بلا علة أعني الأجسام. فما معنى قولهم إن هذه الأجسام وجودها بعلة وهي قديمة؟ (الغزالي، 2000، ص134).

فإن قيل: كل ما لا علة له فهو واجب الوجود وقد ذكرنا من صفات واجب الوجود ما تبين به أن الجسم لا يكون واجب الوجود. قلنا: وقد بينا فساد ما ادعيتموه من صفات واجب الوجود وأن البرهان لا يدل إلا على قطع السلسلة، وقد انقطع عند الدهريين في أول الأمر إذ يقولوا: لا علة للأجسام، وأما الصور والأعراض فبعضها علة للبعض إلى أن تنتهي الحركة الدورية وهي بعضها سبب للبعض، كما هو مذهب الفلاسفة، وينقطع تسلسلها بها، ومن تأمل ما ذكرناه علم عجز كل من يعتقد قدم الأجسام عن دعوى علة لها ولزمه الدهر والإلحاد كما صرح به فريق فهم الذين وفوا بمقتضى نظر هؤلاء (الغزالي، 2000، ص135).

فإن قيل: الدليل عليه أن هذه الأجسام إما إن كانت واجبة الوجود وهو محال، وإما إن كانت ممكنة وكل ممكن يفتقر إلى علة. قلنا لا يفهم لفظ "واجب الوجود" و"ممكن الوجود" فكل تلبيساتهم مخبأة في هاتين اللفظتين فلنعدل إلى المفهوم وهو نفي العلة وإثباته، فكأنهم يقولون هذه الأجسام لها علة أم لا علة لها ؟ فيقول الدهري: لا علة لها، فما المستنكر؟ وإذا عني بالإمكان هذا فنقول: إنه واجب، وليس بممكن. ويرى أبو حامد أن قولهم: إن الجسم لا يمكن أن يكون

واجباً تحكم لا أصل له ولا يكتفي الغزالي بهذا القدر من الرد بل يمعن في إيراد أدلتهم في هذه المسألة ليزيد من التشنيع عليهم. فإذا قالوا: لا ينكر أن الجسم له أجزاء، وأن الجملة إنما تتقوم بالأجزاء، وأن تكون سابقة على الذات في الجملة، أجابهم: ليكن كذلك بالجملة تقومت بالأجزاء واجتماعها، ولا علة للأجزاء، ولا لاجتماعها بل هي قديمة كذلك بلا علة فاعلة. وينتهي أبو حامد إلى القول: إنهم لا يستطيعون رد هذا، ويرى أن من لا يعتقد بحدوث الأجسام، فلا أصل لاعتقاده بوجود الصانع (الغزالي، 2000، ص135).

الوجود عند ابن رشد:

مفهوم الوجود بشقيه الفيزيقي والميتافيزيقي بنظر ابن رشد هو خلق دائم الحدوث أزلـي النشوء يحركه وينظمه خالق منفصل عن العالم، وهو بجملته لا يجوز عليـه العـدم والهيـولي والصورة ولا يمكن أن ينفصل أحدهما عن الآخر إلا في الذهن، وهو ينظر إليه على أنه وحـدة واحدة . ووحدة الوجود هذه تتمثل بنظرته إلى الذات الإلهية كعقل محض ونظام وغاية ومحرك. والنفس واحدة في جوهرها وإن تعددت بالعرض والحركة ذاتية وهي من طبيعة الموجودات.

ويتضح ذلك من قوله: " العالم خلق دائم الحدوث أزلي النشوء، يحركه وينظمه خـالق منفصل عن العالم... أزلي ولا يجوز عليه العدم، والهيولي، والـصورة، ولا يمكـن انفـصال أحدهما عن الأخرى إلا في الذهن، وليس هناك إيجاد من عدم ولا عدم بعد وجـود. وإذا كـان التغيير أزلياً فإنه يستوجب حركة أزلية، وهذه تحتاج إلى محرك أزلي. ولـذلك فالعـالم كـل متحرك منذ الأزل، هو وحده الذي يسوغ لنا الوصول إلى إثبات موجود مفارق للعالم محرك له منذ الأزل" (ابن رشد، 1987م، ص120).

إن مسألة قدم العالم هي مسألة خلافية بين متكلمي الأشعرية، والفلاسفة، والخلاف حول هذه المسألة يكاد يكون راجعاً للاختلاف في التسمية، فالموجودات عندهم ثلاثة أصناف: الأجسام الجزئية والعالم، وا (حمود، 1991م، ص255):

1- الأجسام الجزئية توجد من شيء أي المادة، وعن شيء وهو الفاعل والزمان متقدم عليها فكانت محدثة عند الطرفين.

2- العالم هو موجود لم يكن من شيء(أي مادة) ولا تقدمه زمان إلا أنه موجود عن شيء، هو الفاعل القديم أو ا .

3- ا موجود لم يكن من شيء ولا تقدمه زمان، فكان قديماً عد كليهما (حمود، 1991م، ص255).

أما وحدة الوجود فإن هناك ثلاثة أمور أساسية نجدها في فكر ابن رشد هي (الجعفري، 2000م، ص231):

1- الذات الإلهية: وهي عقل محض، ونظام، وغاية، ومحرك.

2- النفس واحدة في جوهرها وإن تعددت بالعرض.

3- الحركة ذاتية وهي من طبيعة الموجودات. حركة ذاتية بسبب طبيعة الموجود، أو علاقاته بالموجودات الأخرى. ومن النصوص التي تدل على وحدة الوجود عنده ويشبه فيها العالم بالمدينة الواحدة والتي يعود سر بقائها إلى وحدتها قوله: " وبالجملة، الحال في العالم كالحال في مدينة الأخيار، فإنها وإن كانت ذات رئاسات كثيرة فإنها ترتقي إلى رئاسة واحدة، وتؤم غرضاً واحداً، وإلا لم تكن واحدة، وكما أن من هذه الجهة يكون بقاء المدينة كذلك الأمر في العالم " (ابن رشد، 1958م، ص141).

وهناك تشبيه آخر يقرب ابن رشد من وحدة العالم، وهو تشبيه العالم بالحيوان الواحد، والحديث عن القوة الروحانية السارية فيه والرابطة لأجزائه جميعاً إذ يقول: إن سائر الأجسام السماوية حركتها الجزئية شبيهة بأعضاء الحيوان الواحد وحركته الجزئية، فاعتقدوا (الفلاسفة) لمكان ارتباط هذه الأجسام ببعضها، ورجوعها إلى جسم واحد، وغاية واحدة، وتعاونها على فعل واحد، وهو العالم بأسره إنها ترجع لمبدأ واحد (ابن رشد، 1987م، ص217)، ثم يكمل حديثه ليوضح لنا الأمر فيقول: "وأما كون جميع المبادئ المفارقة وغير المفارقة فائضة عن المبدأ الأول، وأن بفيضان هذه القوة الواحدة صار العالم بأسره واحداً، وبها ارتبطت جميع أجزائه حتى صار الكل يؤم فعلاً واحداً كالحال في بدن الحيوان الواحد المختلف القوى، والأعضاء، والأفعال، فإنه إنما صار عند العلماء واحداً وموجوداً بقوة واحدة فيه فاضت عن الأول أمر أجمعوا عليه لأن السماء عندهم بأسرها هي بمنزلة حيوان واحد (ابن رشد، 1987م، ص229).

الوجود عند ابن خلدون:

نظر ابن خلدون إلى الوجود على أنه حقيقة قائمة بذاتها، وأنه سابق للفكر متقـدم عليـه، وفرق بين نوعين من الوجود: الحسي وما وراء الحسي. في موقف آخر ميز بين نـوعين مـن الوجود، الوجود المطلق والوجود النسبي الحادث.

ويتضح ذلك من قوله: " إن قوماً من عقلاء النوع الإنساني زعموا أن الوجود كله، الحسي منه وما وراء الحسي، تدرك ذواته وأحواله بأسبابها وعللها بالأنظار الفكرية والأقيسة العقليـة. وأن تصحيح العقائد الإيمانية من قبل النظر لا من جهة السمع فإنها بعض من مدارك العقل" (ابن خلدون، 1995م، ص514). وميز ابن خلدون أيضاً بين نوعين من الوجود؛ الوجـود المطلـق

والوجود النسبي الحادث. فالوجود المطلق عنده "ا " لا يمكن إدراكه بالمدارك البشرية، فالعقـل البشري عنده حاصل عنه وهو أعجز من أن يدرك الوجود المطلق، ولكن للعقل حداً يقف عنده، ولا يتعدى طوره حتى يكون له أن يحيط با وصفاته فإنه ذرة من ذرات الوجود الحاصل منـه (ابن خلدون، 1995م، ص446).

أما فيما يتعلق بالموجودات التي وراء الحس، فقد رأى ابن خلدون أن هذه الروحانيات أو العلم الإلهي أما ما يسمى بعلم ما بعد الطبيعة، ذواتها مجهولة، ولا يمكن الوصـول إليهـا لأن تجربة المعقولات من الموجودات الخارجية الشخصية إنما هو ممكن فيما هو مدرك لنا، ونحـن لا ندرك الذوات الروحانية ولا البرهان عليها حتى نجرد منها ماهيات أخرى بحجاب الحس بيننا وبينها (ابن خلدون، 1995م، ص515) .

السؤال الثاني: ما الأصول النفسية (الإنسانية) للفكر التربوي عند الغزالـي وابـن رشد وابن خلدون ؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

الأصول النفسية (الإنسانية) للفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي:

يرى الغزالي أن النفس الإنسانية والعقل والقلب شيء واحد. وأنها الجوهر الكامل، وأنها تقسم إلى قوتين عالمة وعاملة نباتية وحيوانية وأنها لفظ مشترك بين معان متعددة . عرف منها اثنتين المعنى الأول ويطلق على المعنى الجامع للصفات المذمومة. وهي القوى الحيوانية المضادة للقوى العقلية، والثاني الذي يراد به حقيقة الآدمي وذاته.

ونظر أيضا إلى النفس الإنسانية على أنها الكمال الأول لجسم طبيعي، وأنها تلك اللطيفة أو ذات الإنسان وحقيقته العالمة با تعالى، وسائر المعلومات وبذلك تكون القلب لأن تلك اللطيفة هي حقيقة الإنسان،

ويتضح ذلك كله من قوله:" وأما النفس النباتية فهي الكمال الأول لجسم طبيعي آلي من جهة ما يتغذى، وينمو، ويولد المثل. وأما النفس الحيوانية فهي الكمال الأول لجسم طبيعي آلي من جهة ما يدرك الجزئيات، ويتحرك بالإرادة، وأما النفس الإنسانية فهي الكمال الأول لجسم طبيعي آلي من جهة ما يفعل الأفاعيل بالاختيار العقلي والاستنباط بالرأي، ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية" (الغزالي، 1975، ص21).

ويوضح الغزالي قصده في كلمة الكمال الأول والطبيعي والآلي بقوله:" وقولنا الكمال الأول أي من غير واسطة كمال آخر، لأن الكمال قد يكون أولاً، وقد يكون ثانياً. وقولنا لجسم طبيعي أي غير صناعي لا في الأذهان بل في الأعيان، وقولنا آلي أي ذي آلات يستعين بها ذلك

الكمال الأول في تحصيل الكمالات الثانية والثالثة. ولفظ الكمال أولى من لفظ القوة، لأن القوة تكون بالنسبة إلى ما يصدر عنها من الأفعال بالقياس إلى ما تقبله من الصور المحسوسة والمعقولة" (الغزالي، 1975، ص21). كما بين الغزالي أن النفس لفظ مشترك بين معان متعددة عرف منها اثنتين بقوله:" أما النفس فتطلق بمعنيين: أحدهما أن يطلق ويراد به المعنى الجامع للصفات المذمومة، وهي القوى الحيوانية المضادة للقوة العقلية(الغزالي 1975، ص15).

أما المعنى الثاني للنفس فقد قال فيه الغزالي:" المعنى الذي يطلق ويراد به حقيقة الآدمي وذاته، فإن نفس كل شيء حقيقته، وهو الجوهر الذي هو محل المعقولات، وهو من عالم الملكوت ومن عالم الأمر، نعم تختلف أسماؤها باختلاف أحوالها العارضة عليها، فإن اتجهت إلى صوب الصواب ونزلت عليها السكينات الإلهية، وتواترت عليها نفحات فيض الوجود الإلهي، فتطمئن إلى ذكر ا عز وجل، وتسكن إلى المعارف الإلهية وتطير إلى أعلى أفق الملكية فيقال نفس مطمئنة، وإن كانت مع قواها وجنودها في حراب، وقتال، وشجار، ونزاع وكان الحرب بينها سجالاً؛ فتارة لها اليد عليها، وتارة للقوى عليها اليد. ولا تكون حالها مستقيمة؛ فتارة تنزع إلى جانب العقول فتلقى المعقولات وتثبت على الطاعات، وتارة تتولى عليها القوى فتهبط إلى حضيض منازل البهائم – فهذه النفس نفس لوامة، وهذه النفس هي حالة أكثر الخلق. فإن من ارتفع إلى أفق الملائكة حتى تحلى بالعلوم والفضائل النفسية، والأعمال الحسنة فهو ملك جسماني لارتفاعه عن الإنسانية، وعدم مشاركته للبشر إلا بالصورة التخطيطية، وأما من اتضع حتى صار في حضيض البهائم، فلو تصور كلباً أو حماراً منتصب القامة متكلماً لكان هو إياه لانسلاخه عن الفضائل الإنسانية، وعدم مشاركته الإنسان إلا بالصورة التخطيطية، وهذه هي النفس الأمارة بالسوء، فمثل هذه النفس تراه أبداً عبداً لحجر أو بهيمة (الغزالي، 1975،ص ص:15-16).

ولما كانت النفس بنظره هي تلك اللطيفة، وهي ذات الإنسان وحقيقته العالمة با تعالى وسائر المعلومات، فهي القلب إذاً، لأن تلك اللطيفة هي حقيقة الإنسان. وأكد الغزالي ذلك، وبين أن النفس والقلب بمعنى واحد، وهما لفظان مترادفان من الألفاظ الأربعة التي تدل على النفس بقوله:" ونحن حيث أطلقنا في هذا الكتاب لفظ النفس، والروح، والقلب، والعقل فنريد به النفس الإنسانية التي هي محل المعقولات" (الغزالي، 1975، ص18).

أما في رسالته اللدنية، فقد عرف النفس تعريفاً فلسفياً حين قال:" وإنما أعني بالنفس ذلك الجوهر الكامل الفرد، الذي ليس من شأنه إلا التذكر، والتحفظ، والتفكر، والتمييز، والروية، ويقبل جميع العلوم ولا يمل من قبول الصور المجردة المعراة عن المواد" (الغزالي، 1934م، ص31).

هذا بالإضافة إلى أن الغزالي كان يرى أن النفس جوهر لثبوت ذلك من جهة الشرع، ومن جهة العقل، حيث يرى أن خطابات الشرع جميعها تدل على أن النفس جوهر "فإن الألم وإن حل في البدن فلأجل النفس، ثم للنفس عذاب آخر يخصه، وذلك كالخزي والحسرة وألم الفراق، وأما من حيث العقل فمن وجهين؛ وجه عام يمكن إثباته مع كل واحد، ووجه خاص يتفطن له أهل الخصوص والإنصاف؛ فالأول أن يعلم حقيقة الإنسان ليس عبارة عن الجسم فحسب، فإنه إنما يكون إنساناً إذا كان جوهراً وأن يكون له امتداد في أبعاد تفرض طولاً، وعرضاً، وعمقاً، وأن يكون مع ذلك ذا نفس، وأن تكون نفسه نفساً يغتذى بها، ويحس ويتحرك بالإرادة، ومع ذلك يكون بحيث يصلح لأن يتفهم المعقولات، ويتعلم الصناعات ويعلمها إن لم يكن عائق من خارج لا من جهة الإنسانية، فإذا التأم جميع هذا، حصل من جملتها ذات واحدة هي ذات الإنسان فإذا ثبت لهذا أن حقيقة الإنسان لا تكون عرضاً، لأن الأعراض يجوز أن تتبدل، والحقيقة بعينها باقية، فإن الحقائق لا تتبدل، فإذاً ما هو ثابت فيك مذ كنت فهو نفسك وما

يطرأ عليك، ويزول فهو الأعراض. وأما الوجه الثاني، وهو البيان الخاص فهو الذي يصلح لأهل الفطانة، فهو إنك إذا كنت صحيحاً مطرحاً عنك الآفات، مجنباً عنك صدمات الهوى وغيرها من الطوارق والآفات، فلا تتلامس أعضاؤك، ولا تتماس أجزاؤك، وكنت في هواء طلق (معتدل، ففي هذه الحالة أنت لا تغفل عن إنسيتك وحقيقتك بل وفي النوم أيضاً، فكل من له فطانة، ولطف، وكياسة يعلم أنه جوهر، وأنه مجرد عن المادة وعلائقها(الغزالي، 1975، ص ص:23-24).

هذا بالإضافة إلى أن الغزالي قد بين في حديثه عن النفس الإنسانية أنها تقسم إلى قوتين إحداهما عالمة، والأخرى عاملة. وفي ذلك يقول:" وللنفس الإنساني قوتان: إحداهما عالمة، والأخرى عاملة، والقوة العالمة تنقسم إلى القوة النظرية كالعلم بأن ا تعالى واحد والعالم حادث، وإلى القوة العملية: وهي التي تفيد علماً يتعلق بأعمالنا، مثل العلم بأن الظلم قبيح لا ينبغي أن يفعل، وهذا العلم لا ينبغي أن يفعل، وهذا العلم قد يكون كلياً.

لقد بين الغزالي في رده على الفلاسفة في المسألة المتعلقة (بتعجيزهم عن إقامة البرهان العقلي على أن النفس الإنساني جوهر روحاني قائم بنفسه، لا يتحيز، وليس بجسم، ولا منطبع في الجسم، ولا هو متصل بالبدن، ولا هو منفصل عنه. كما أن ا ليس خارج العالم، ولا داخل العالم، وكذا الملائكة عندهم. أن هذا يستدعي شرح مذهبهم في القوى الحيوانية والإنسانية، فالقوى الحيوانية تنقسم عندهم إلى قسمين؛ محركة، ومدركة. والمدركة قسمان؛ ظاهرة، وباطنة. والظاهرة هي الحواس الخمسة وهي معان منطبعة في الأجسام. وأما الباطنة فثلاثة؛ إحداها القوة الخيالية في مقدم الدماغ وراء القوة الباصرة وفيه تبقى صور الأشياء المرئية بعد تغميض العين، والثانية القوة الوهمية وهي التي تدرك المعاني. والثالثة فهي القوة التي تسمى في الحيوانات متخيلة، وفي الإنسان مفكرة، وشأنها أن تركب الصور المحسوسة بعضها مع بعض، وتركب

المعاني على الصور، وهي في التجويف الأوسط بين حافظ الصور وحافظ المعاني. أما القوى المحركة فتنقسم إلى محركة على معنى أنها باعثة على الحركة، وإلى محركة على معنى أنها مباشرة للحركة فاعلة. والمحركة على أنها باعثة هي القوة النزوعية الشوقية وهي التي إذا ارتسم في القوة الخيالية التي ذكرناها صورة مطلوب، أو مهروب عنه بعثت القوة المحركة الفاعلة على التحريك. ولها شعبتان؛ شعبة تسمى قوة شهوانية، وهي قوة تبعث على يقرب به من الأشياء المتخيلة ضرورية أو نافعة طلباً للذة، وشعبة تسمى قوة غضبية، وهي قوة تبعث على تحريك يدفع به الشيء المتخيل ضاراً أو مفسداً للغلبة. وبهذه القوة يتم الإجماع التام على الفعل المسمى إرادة (الغزالي، 2000م،ص ص: 175-177).

وأما القوة المحركة على أنها فاعلة هي قوة تنبعث في الأعصاب والعضلات من شأنها أن تشنج العضلات، فتجذب الأوتار والرباطات المتصلة بالأعضاء إلى جهة الموضع الذي فيه القوة أو ترخيها، وتمددها طولاً فتصير الأوتار والرباطات إلى خلاف الجهة. فهذه قوى النفس الحيوانية على طريق الإجمال وترك التفصيل. فأما النفس العاقلة الإنسانية المسماة الناطقة عندهم والمراد بالناطقة العاقلة لأن النطق أخص ثمرات العقل في الظاهر، فنسبت إليه فلها قوتان؛ قوة عالمة وقوة عاملة، وقد يسمي كل واحد عقلاً ولكن باشتراك الاسم. فالعاملة قوة هي مبدأ محرك لبدن الإنسان إلى الصناعات المرتبة الإنسانية المستنبط ترتيبها بالرؤية الخاصة بالإنسان. وأما العالمة فهي التي تسمى النظرية، وهي قوة من شأنها أن تدرك حقائق المعقولات المجردة عن المادة والمكان والجهات، وهي القضايا الكلية التي يسميها المتكلمون أحوالاً مرة وجوهاً أخرى وتسميها الفلاسفة الكليات المجردة. فإذن للنفس قوتان بالقياس إلى جنبتين: القوة التنظرية بالقياس إلى جنبة الملائكة، إذ بها تأخذ من الملائكة العلوم الحقيقية، وينبغي أن تكون هذه القوة دائمة القبول من جهة فوق. والقوة العملية لها بالنسبة إلى أسفل، وهي جهة البدن، وتدبيره، وإصلاح

الأخلاق. وهذه القوة ينبغي أن تتسلط على سائر القوى البدنية، وأن تكون سائر القوى متأدبة بتأديبها، مقهورة دونها حتى لا تنفعل، ولا تتأثر هي عنها بل تنفعل تلك القوى عنها لئلا يحدث في النفس من الصفات البدنية هيئات انقيادية تسمى رذائل بل تكون هي الغالبة، ليحصل للنفس بسببها هيئات تسمى فضائل(الغزالي 2000م، ص177).

الأصول الإنسانية(النفسية) للفكر التربوي عند ابن رشد:

إن مفهوم ابن رشد للنفس هو أنها صورة الجسم أو هي كمال أول لجسم طبيعي آلي، وأن الجسم مركب من مادة وصورة، المادة هي البدن والصورة هي النفس. وما الجسم عنده إلا آلة تستخدمها النفس عرضياً. وهي واحدة بالموضوع كثيرة بالقوى (الغاذية، الحساسة، المتخيلة، النزوعية، الناطقة) وتختلف عن الجسم من حيث التغيير الذي يلحق بها جراء صلتها بالجسم لا بالذات، كما ميز ابن رشد بين نفوس ثلاث: النفس النباتية والنفس الحيوانية والنفس الإنسانية أو العاملة، النباتية والحيوانية منطبعتان في البدن غير مفارقتين له. ولا يمكن أن تنفصلا عنه في حال من الأحوال لأنهما توجدان بوجود النبات أو الحيوان وتفنيان بفنائهما أما النفس الإنسانية فهي من جنس آخر وهي عنده ذات ليست بجسم ، حية، عالمة، قادرة، مريدة، سميعة، بصرية، متكلمة، هذا إضافة إلى أن مفهومه للنفس يختلف عن غيره من ناحية أنه يمكن لنا أن ندرك النفس ولا يمكن أن ندرك حدها، ولو كنا ندرك حدها مع وجودها لكنا نعلم أنها في جسم أو ليست في جسم.

ويتضح ذلك من قوله: "إن العلم الطبيعي يبحث في الجسم الطبيعي من حيث هو مركب من مادة وصورة، فالبحث في النفس قسم من العلم الطبيعي، والنفس صورة الجسد أو هي كما

قال الفلاسفة: (كمال أول لجسم طبيعي آلي)، ودليلنا على ذلك أن النفس لا تفعل ولا تنفعل إلا بالجسد، وإن أحوالها لا تنفصل عن الهيولي والطبيعة للأجسام" (ابن رشد، 1950م، ص61).

وقوله "إنه يجب التفرقة بين نفوس ثلاث هي: النفس النباتية، والنفس الحيوانية، والـنفس الإنسانية أو العاملة، أما النفسان الأوليان فليستا مفارقتين للبدن؛ ومعنى ذلك أنهما منطبعتان فيه، ولا يمكن أن تنفصلا عنه بحال ما لأنهما توجدان بوجود النبات أو الحيوان، وتفنيان بفنائهمـا. أما النفس الإنسانية فهي من جنس آخر" (ابن رشد، 1950م، ص19). ولقد عرفهـا قـائلاً: " النفس هي ذات ليست بجسم، حية، عالمة، قادرة، مريدة، سميعة، بصيرة متكلمة"(ابـن رشـد، 1987م، ص219).

وقوله: " إنا ندرك النفس وأشياء كثيرة، وليس ندرك حدها، ولو كنا ندرك حد النفس مع وجودها لكنا نعلم ضرورة من وجودها أنها في جسم، أو ليست في جسم، لأنها إن كانت في جسم كان الجسم ضرورة مأخوذاً في حدها، وإن لم تكن في جسم لم يكن الجسم مأخوذاً في حدها، فهذا هو الذي ينبغي أن يعتقد. وأما معاندة أبي حامد هذا القول بأن الإنسان يشعر في أمر النفس أنها في جسمه، وإن كان لا يتميز له العضو الذي فيه من الجسم فهو لعمري حق، وقد اختلف القدماء في هذا، ولكن ليس علمنا بأنها في الجسم هو علم بأن لها قواماً بالجسم، فإن ذلك ليس بيناً بنفسه، وهو الأمر الذي اختلف فيه الناس قديماً وحديثاً، لأن الجسم إذا كان بمنزلة الآلة فليس لها قوام به، وإن كان بمنزلة محل للعرض لم يكن لها وجود إلا بالجسم "(ابن رشد، 1987م، ص577).

وعرفها بقوله: "هي كمال أول لجسم طبيعي آلي ولكن هذا الكمال أو الاستكمال يختلف باختلاف أجزاء الجسم وهي خمسة أجزاء؛ النباتية (الغاذية)، والحساسة، والمتخيلة، والنزوعية، والناطقة".

الأصول النفسية عند ابن خلدون:

إن مفهوم النفس عند ابن خلدون أنها جزء من الإنسان وإن الانسان ذو طبيعة مزدوجة نفس وبدن، البدن ظاهر للعيان، والنفس هي التي تكسب البدن الحس والحركة. كما بين أن النفوس البشرية أصناف ثلاثة: صنف عاجز بالطبع عن الوصول إلى الإدراك الروحاني فينقطع بالحركة إلى الجهة السفلى نحو المدارك الحسية والخيالية وصنف توجه بتلك الحركة الفكرية نحو العقل الروحاني والإدراك الذي لا يفتقر الى الآلات البدنية، وصنف مفطور على الانسلاخ من البشرية إلى الملائكة في الأفق الأعلى ليصير في لمحة من اللمحات ملكاً بالفعل ويحصل لها شهود في الملأ الأعلى في أفقهم وسماع الكلام النفساني والخطاب الآلهي في تلك اللمحة.

فالإنسان عند ابن خلدون كائن مخلوق محدث في هذا الوجود، له طبيعة تخصه في ذاته وفيما يعرض له من أحوال، شأنه في ذلك شأن كل محدث، ينتهي في تدريج التكوين الحيواني، أو يقع في آخر أفق الحيوان من عالم التكوين-(الإنسان)- صاحب الفكر والروية.

وفي ذلك قوله:" واتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه، وانتهى في تدريج التكوين الحيواني إلى الإنسان صاحب الفكر والروية ترتفع إليه من عالم القدرة الذي اجتمع فيه الحس والإدراك، ولم ينته إلى الروية والفكر بالفعل، وكان ذلك أول أفق من الإنسان بعده وهذا شهودنا"(ابن خلدون، 2002م، ص93).

كما بين ابن خلدون أن هناك آثاراً متنوعة على النفس الإنسانية وتكوينها في عالم الحس وعالم التكوين، وعالم الملائكة كما يسميها، ومن ذلك قوله:" ثم إننا نجد في العوالم على اختلافها آثاراً متنوعة؛ ففي عالم الحس آثار من حركات الأفلاك والعناصر، وفي عالم التكوين آثار من حركة النمو والإدراك، تشهد كلها بأن لها مؤثراً مبايناً للأجسام. فهو روحاني ويتصل بالمكونات

لوجود اتصال هذا العالم في وجودها، وذلك هو النفس المدركة والمحركة، ولا بد فوقها من وجود آخر يعطيها قوى الإدراك والحركة، ويتصل بها أيضا،ويكون ذاته إدراكاً صرفاً وتعقلاً محضاً، وهو عالم الملائكة، فوجب من ذلك أن يكون للنفس استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكية لتصير بالفعل من جنس الملائكة وقتاً من الأوقات في لمحة من اللمحات" (ابن خلدون، 2002م، ص93-94).

لقد بين ابن خلدون كذلك أن الإنسان ذا طبيعة مزدوجة؛ نفس وبدن، البدن ظاهر للعيان والنفس هي التي تكسب البدن الحس والحركة. وفي ذلك قوله:" ثم إن النفس الإنسانية غائبة عن العيان وآثارها ظاهرة في البدن. فكأنه وجميع أجزائه مجتمعة ومفترقة آلات للنفس ولقواها.أما أصناف النفوس البشرية عنده فهي على ثلاثة أصناف: صنف عاجز بالطبع عن الوصول (إلى الإدراك الروحاني) فينقطع بالحركة إلى الجهة السفلى نحو المدارك الحسية والخيالية... وهذا هو في الأغلب نطاق الإدراك البشري الجسماني، وإليه تنتهي مدارك العلماء، وفيه ترسخ أقدامهم. وصنف توجه بتلك الحركة الفكرية نحو العقل الروحاني والإدراك الذي لا يفتقر إلى الآلات البدنية بما جعل فيه من الاستعداد لذلك. وصنف مفطور على الانسلاخ من البشرية جملة؛ جسمانيتها وروحانيتها إلى الملائكة في الأفق الأعلى، لتصير في لمحة من اللمحات ملكاً بالفعل ويحصل لها شهود في الملأ الأعلى في أفقهم، وسماع الكلام النفساني والخطاب الإلهي في تلك اللمحة" (ابن خلدون، 2002م، ص94-95).

وبين ابن خلدون أن النفوس البشرية وإن كانت واحدة بالنوع، فهي مختلفة بالخواص، وهي أصناف، كل صنف مختص بخاصة واحدة بالنوع لا توجد في الصنف الآخر، وصارت تلك الخواص فطرة وجبلة لصنفها؛ فنفوس الأنبياء -عليهم الصلاة السلام- لها خاصة تستعد للانسلاخ من الروحانية الملكية، حتى تصير ملكاً في تلك اللمحة التي انسلخت منها... ونفوس

السحرة لها خاصية التأثر في الأكوان واستجلاب روحانية الكواكب، للتصرف فيها والتأثير بقوة نفسانية أو شيطانية، فأما تأثير الأنبياء فمدد إلهي، وخاصية ربانية، ونفوس الكهنة لها خاصـية الاطلاع على المغيبات بقوى شيطانية، وهكذا كل صنف مختص بخاصية لا توجد فـي الآخـر (ابن خلدون، 1995م، ص483).

السؤال الثالث: ما الأصول الاجتماعية(علاقة الفرد بـالمجتمع) للفكـر التربـوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

الأصول الاجتماعية للفكر التربوي عند الغزالي:

إن مفهوم الغزالي للحياة الإجتماعية قائم على طبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمـع فـي المعاملة والتجارة والبيوع وإن الحياة الإجتماعية لا بد أن تكون قائمة على أساس العدل واجتناب الظلم والإحسان والمسامحة ومستمدة أصولها من القرآن الكـريم والـسنة النبويـة المطهـرة، ويتضح ذلك من خلال حديثه عن الكسب والمعاش، والتوكل والظلم وغيره.إضافة إلـى بعـض الشذرات هنا وهناك المتعلقة بالحياة الاجتماعية وعلاقة الفرد بالمجتمع.

ويتضح ذلك من قوله: " أمر ا تعالى بالعدل والإحسان جميعاً. والعدل سـبب النجـاة فقط، وهو يجري من التجارة مجرى الربح. ولا يعد من العقلاء من قنع فـي معـاملات الـدنيا برأس ماله، فكذا في معاملات الآخرة، فلا ينبغي للمتدين أن يقتصر على العدل واجتناب الظلم، ويدع أبواب الإحسان... ونعني بالإحسان فعل ما ينتفع به المعامل، وهو غير واجب عليه، ولكنه تفـضل منـه، فـإن الواجـب يـدخل فـي بـاب العـدل وتـرك الظلـم وقـد ذكرنـاه" (الغزالي، 2004، ص101).

وقوله: "ولقد قيل إذا أثنى على الرجل جيرانه في الحـضر، وأصـحابه فـي الـسفر، ومعاملوه في الأسواق فلا تشكُّوا في صلاحه. وشهد عند عمر بن الخطاب رضي ا عنه شاهد فقال: ائتني بمن يعرفك، فأتاه رجل فأثنى عليه خيراً. فقال له عمر: أنت جـاره الأدنـى الـذي يعرف مدخله ومخرجه؟ قال: لا، فقال: كنت رفيقه في السفر الذي يـستدل بـه علـى مكـارم

الأخلاق؟ فقال: لا. قال: فعاملته بالدينار والدرهم الذي يستبين به ورع الرجل؟ قـال: لا. قـال: أظنك رأيته قائماً في المسجد يهمهم بالقرآن يخفض رأسه طوراً ويرفعه أخرى؟ قال: نعم، فقال: اذهب فلست تعرفه، وقال للرجل: اذهب فأتني من يعرفك" (الغزالي، 2004، ص105).

وقوله:" فيما يتعلق باستيفاء الثمن وسائر الديون، والإحسان فيه مرة بالمـسامحة وحـط البعض، ومرة بالإمهال والتأخير، ومرة بالمساهلة في طلب جودة النقد. وكـل ذلـك منـدوب ومحثوث عليه قال النبي -صلى ا عليه وسلم- : "رحم ا امرأ سهل البيع، سـهل الـشراء، سهل القضاء، سهل الاقتضاء". فليغتنم دعاء الرسول -صلى ا عليه وسلم-. وقال -صـلى ا عليه وسلم-: "من أنظر معسراً أو ترك له حاسبه ا حساباً يسيراً"، وفي لفظ آخـر: "أظلّـه ا تحت ظل عرشه يوم لا ظل إلا ظله". وذكر رسول ا صلى ا عليه وسلم رجلاً كان مـسرفاً على نفسه، حوسب فلم يوجد له حسنة فقيل هل عملت خيراً قط؟ فقال: لا إلا أني كنـت رجـلاً أداين الناس فأقول لفتياني سامحوا الموسر وأنظروا المعسر وفي لفظ آخر تجاوزوا عن المعسر، فقال ا تعالى: "نحن أحق بذلك منك فتجاوز ا عنه وغفر له" . وقال صلى ا عليـه وسـلم: "من أقرض ديناراً إلى أجل فله بكل يوم صدقة إلى أجله فإذا حل الأجل فأنظره بعده فله بكل يوم مثل ذلك الدين صدقة". وقد كان من السلف من لا يحب أن يقضي غريمه الدين لأجل هذا الخبر، حتى يكون كالمتصدق بجميعه بكل يوم" (الغزالي، 2004، ص103-104).

أما في الظلم، فقد بين الغزالي ألا يظلم مسلم مسلماً آخر، في مجالات الحياة الاجتماعية كلها، اتباعاً لقول رسول ا صلى ا عليه وسلم: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً". ونصر الظالم أن تمنعه من ظلمه، وعفوه عنه إعدام للظلم، ومنع له (الغزالي، 2004، ص348).

الأصول الاجتماعية للفكر التربوي عند ابن رشد:

إن مفهوم ابن رشد للحياة الاجتماعية قائمة على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي بالطبع وأن الناس لا يتم وجودهم إلا بالاجتماع. ويبين ابن رشد أن الكمالات الإنسانية تصنف على أساس الفضائل النظرية، فالصناعات، فالفضائل الخلقية، فالأفعال الإدارية، ولا يمكن بنظره الجمع بين سائر تلك الفضائل، كما أنه لا يمكن للمرء أن يقوى على تأمين سائر حاجياته من المأكل والملبس والمأوى بنفسه دون كبير عناء. ودعا إلى اختيار صفة واحدة يمارسها المرء من صباه ردحا من الزمن حتى يمتاز بالإتقان، وهو هنا يتمثل قول أفلاطون أنه ليس من المستحب أن يمارس المرء أكثر من صنعة واحدة.

ويتضح ذلك من قوله: "وأن الناس لا يتم وجودهم إلا بالاجتماع" (ابن رشد ، 1958 ، ص147) كما ويصنف الكمالات الإنسانية إلى أربعة أصناف هي: الفضائل النظرية، فالصناعات، فالفضائل الخلقية، فالأفعال الإدارية. وجميع هذه الكمالات توجد من أجل الفضائل النظرية(ابن رشد،1960،ص 120) ، كما ويستحيل للمرء أن يجمع بين سائر تلك الفضائل ، ولذلك فإن الإنسان كائن مدني بالطبع، وهذا أمر يحتاج إليه الإنسان ليس فقط في مضمار الكمالات الإنسانية، وإنما الضرورية أيضاً، وهذه أشياء يشترك في طلبها الإنسان والحيوان إلى حد ما؛ كالغذاء، والمأوى، والملبس، وكل ما يحتاجه الإنسان من جراء القوة الشهوانية فيه ، والمرء لا يقوى على تأمين سائر حاجياته من مأكل، وملبس، ومأوى بنفسه دون كبير عناء، فإذا اختار صفة واحدة منذ صباه ومارسها ردحاً من الزمن، امتازت مصنوعاته بالإتقان. وهذا ما حمل أفلاطون على القول أنه ليس من المستحب أن يمارس المرء أكثر من صنعة واحدة (ابن رشد،1958م ص148).

الأصول الاجتماعية للفكر التربوي عند ابن خلدون:

إن مفهوم إبن خلدون لطبيعة الاجتماع الإنساني وعلاقة الفرد بالمجتمع تكمن في أنه لا يمكن للفرد أن يعيش منعزلاً عن غيره، فالاجتماع الإنساني ضروري والإنسان مدني بطبعه. والمدنية عنده تعني الاجتماع أو العمران فلا يمكن للواحد من البشر القدرة على تحصيل حاجياته من غذاء وقوت ومواعين والآلات وغيرها.

ويتضح ذلك من قوله:" اعلم أنه لما كانت حقيقة التاريخ أنه خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش، والتأنس، والعصبيات، وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض وما ينشأ عن ذلك من الملك، والدول، والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك من العمران لطبيعته من الأحوال" (ابن خلدون،1979، ص29).

ويضيف ابن خلدون قائلاً: "إن الاجتماع الإنساني ضروري. ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم: الإنسان مدني بالطبع؛ أي لا بد له من الاجتماع الذي هو المدنية في اصطلاحهم، وهو معنى العمران وبيانه أن ا سبحانه خلق الإنسان وركبه على صورة لا يصح حياتها وبقاؤها إلا بالغذاء، وهدى إلى التماسه بفطرته لا وبما ركب فيه من القدرة على تحصيله، إلا أن قدرة الواحد من البشر قاصرة عن تحصيل حاجته من ذلك الغذاء غير موفية له بمادة حياته منه. ولو فرضنا منه أقل ما يمكن فرضه وهو قوت يوم من الحنطة مثلاً، فلا يحصل إلا بعلاج كثير من الطحين، والعجين، والطبخ، وكل واحد من هذه الأعمال الثلاثة يحتاج إلى مواعين وآلات لا تتم إلا بصناعات متعددة من حداد ونجار وفاخوري. هب أنه يأكله حباً من غير علاج فهو أيضاً يحتاج في تحصيله أيضاً حباً إلى أعمال أخرى أكثر من هذه من الزراعة والحصاد والدارس

الذي يخرج الحب من غلاف السنبل ويحتاج كل واحد من هذه إلى آلات متعددة. وصنائع كثيرة أكثر من الأولى بكثير ويستحيل أن توفي بذلك كله قدرة الواحد، فلا بد من اجتماع القدر الكثير من أبناء جنسه ليحصل القوت له ولهم فيحصل بالتعاون قدر الكفاية من الحاجة لأكثر منهم بأضعاف) (ابن خلدون، 1979، ص34-35).

كما نجد أن ابن خلدون قد برهن على ضرورة الاجتماع الإنساني، وذلك من خلال اضطراره إلى التعاون مع أبناء جنسه للحصول على الغذاء الذي يحتاجه، فهو مضطر إلى الاستعانة بأبناء جنسه لدفع تعدي الحيوانات عليه، وحماية نفسه وأقرانه من الأخطار التي تلم بهم، وفي ذلك يقول:" وكذلك يحتاج كل واحد منهم أيضاً في الدفاع عن نفسه إلى الاستعانة بأبناء جنسه، لأن ا سبحانه لما ركب الطباع في الحيوانات كلها، وقسم القدر بينها، جعل حظوظ كثير من الحيوانات العجم القدرة أكمل من حظ الإنسان، فقدرة الفرس مثلاً أعظم من قدرة الإنسان، وكذا قدرة الحمار والثور وقدرة الأسد والفيل أضعاف من قدرته ولما كان العدوان طبيعياً في الحيوان جعل لكل واحد منها عضو يختص بمدافعته ما يصل إليه من عادية غيره، وجعل للإنسان عوضاً من ذلك كله الفكر واليد فاليد مهيئة للصانع بخدمة الفكر، والصنائع تحصل له الآلات التي تنوب له عن الجوارح المعدة في سائر الحيوانات للدفاع، مثل الرماح التي تنوب عن القرون الناطحة، والسيوف النائبة عن المخالب الجارحة) (ابن خلدون،1979، ص35).

كما بين ابن خلدون في حديثه عن حقيقة التاريخ أنها خبر الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش، والتأنس، والعصبيات، وأصناف التقلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من الملك، والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال. (ابن خلدون، 1995، ص40).

ونهاية القول، فإن الحديث عن علاقة الفرد بالمجتمع، وعلاقة المجتمع بالفرد تتضح مـن حديث ابن خلدون بقوله: "انك تسمع في كتب الحكماء قولهم أن الإنـسان هـو مـدني الطبـع، يذكرونه في إثبات النبوات وغيرها، والنسبة فيه إلى المدينة، وهي عندهم كناية عن الاجتمـاع البشري، ومعنى هذا القول، أنه لا يمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتم وجوده إلا مـع أبنـاء جنسه، وذلك لما هو عليه من العجز عن استكمال وجوده وحياته، فهو محتاج إلى المعاونة فـي جميع حاجاته أبداً بطبعه، وتلك المعاونة لا بد فيها من المفاوضة أولاً، ثم المشاركة وما بعـدها. وربما تفضي المعاملة عن اتحاد الأعراض إلى المنازعة والمشاجرة، فتنشأ المنافرة، والمؤالفة، والصداقة، والعداوة ويؤول إلى الحرب والسلم بين الأمم والقبائل، وليس ذلك على أي وجه أتفق كما بين الهمل من الحيوانات، بل للبشر بما جعل ا فيهم من انتظام الأفعال وترتيبهـا بـالفكر جعل منتظماً فيهم، وييسرهم لإيقاعه على وجوه سياسية وقوانين حكمية ينكبون فيها عن المفاسـد إلى المصالح، وعن الحسن إلى القبيح، وبعد أن يميزوا القبائح والمفسدة، بما ينشأ عن الفعل من ذلك عن تجربة صحيحة، وعوائد معروفة بينهم فيفارقون الهمل من الحيوان، وتظهـر علـيهم نتيجة الفكر في انتظام الأفعال وبعدها عن المفاسد (ابن خلدون، 1995، ص439).

السؤال الرابع: ما الأصول المعرفية للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

الأصول المعرفية عند أبي حامد الغزالي

من المباحث التربوية التي اهتم بها الغزالي مبحث المعرفة وطرق اكتسابها. وقد تأثر فيه بالفكر اليوناني والإسلامي على السواء، لكنه أخذ أولاً من الفكر اليوناني، ثم بحث في النصوص الدينية عما يؤيد مذهبه. وكان أكثر تأثره الفلسفي بأفلاطون وأرسطو فأخذ منهما، ثم وفق بينهما حيث أخذ من أفلاطون نظريته في فطرية المعرفة حيث كانت النفس تحيط بها في عالم المثل قبل أن تحل بالبدن، فلما هبطت إلى الأرض، ودخلت في قفصها المادي، أصابها نوع من الإظلام فنسيت ما كانت تعرفه. وعلى هذا الأساس يولد الطفل مزوداً بالمعرفة الكامنة في أعماق نفسه، ولكنها معرفة عليها حجب، مخلوطة وغير متميزة، وعلى المدرس أن يضع الطفل في وضع تنبه واستعداد؛ فالمعرفة عند أفلاطون تذكر، والجهل نسيان(قمبر، 1986، ص240).

وبعد ذلك وجد الغزالي أن القول بفطرية المعرفة لا يفسر كل طبيعتها فجاء بفكرة القابلية الطبيعية للتعلم، فقال: " والنفس خلقت بالفطرة مستعدة للعلوم، والعلوم تحصل فيها بالتدريج " وهذا ما تأخذ به السيكولوجية الحديثة. ثم بعد ذلك عدل من موقفه السابق ووفق بين الفطرة والاكتساب، فقال: اعلم أن العقل ينقسم إلى غريزي ومكتسب؛ فالغريزي هو القوة المستعدة لقبول العلم ووجوده في الطفل كوجود النخل في النواة . والمكتسب هو الذي يحصل من العلوم، إما من حيث لا يدري كفيضان العلوم الضرورية عليه بعد التمييز من غير تعلم، كحال الأنبياء

والأولياء، وإما من حيث يعلم مدركه وهو التعلم (قمبر ، 1986، ص 243 -244). وخلاصة نظريته أن المعرفة ثلاث أنواع هي (قمبر ، 1986، 246):

- المعرفة الغيبية – الميتافيزيقا – ومعرفتها بطريق التفصيل لا تتم إلا عن طريق الوحي والإلهام.
- المعرفة المنطقية والرياضية، وطريقها العقل.
- المعرفة التجريبية ، وطريقها الحواس وغايتها الظن لا اليقين.

لقد رجح الغزالي أن الحكمة وحي إلهي وإشراقات صوفية حين قال: "وإنما أخذوها من كتب ا المنزلة على الأنبياء ومن الحكم المأثورة عن سلف الأنبياء. " وقال في نص آخر: " إنما أخذها من الصوفية، وهم المتألهون المثابرون على ذكر ا وعلى مخالفة الهوى وسلوك الطريق إلى ا بالإعراض عن ملاذ الدنيا، وقد انكشفت لهم من مجاهدتهم أخلاق النفس وعيوبها وآفات أعمالها وصوابها فأخذها الفلاسفة ومزجوها بكلامهم توسلاً بالتجمل إلى ترويج باطلهم ثم يقول في مكان آخر كعلم الطب والنجوم، فإن من بحث عنها علم بالضرورة أنها لا تدرك إلا بإلهام إلهي وتوفيق من جهة ا ولا سبيل إليها بالتجربة "(الفيومي، 1976، ص118). هذا أصل الحقيقة بنظره وهو ليس على صواب مطلقاً، وقد تكون وجهة الصواب معقولة، فالحقيقة أو الحكمة عمل ديني عشقها العقل، وأخذ بها، ومال إليها، فأخذها الفلاسفة ومزجوها بكلامهم.

الأصول المعرفية للفكر التربوي عند ابن رشد

إن مفهوم ابن رشد للمعرفة هو أنها مرتبطة بالتجربة الحسية وهي عنده متمثلة في مادة أو هيولي لكنه يفرق بين الإحساس والإدراك الحسي، فسماع الصوت شيء وإدراكنا وتفسيرنا

لهذا الصوت شيء آخر فالحس والتخيل لا يكفيان كي يجعلا من الإنسان إنساناً بالمعنى الحقيقي بل لا بد من وجود العقل الذي يميزه عن باقي الكائنات الأخرى، كما قسم ابن رشد العقل إلى قسمين : العقل النظري وهو القوة النظرية وهي إلهية، والعقل العملي وهو القوى العملية التي تدرك المعاني، أما أنواع العقل عنده فهي: العقل الهيولاني وهو القدرة على تلقي أو تكوين الصور العقلية أو المعقولات، والعقل بالملكة وهو للمعقولات الحاصلة بالفعل فيه إذا صارت بحيث يتصور بها الإنسان متى شاء، والعقل الفعال وهو العقل المخرج للمعقولات من حالة القوة إلى حالة الفعل أي العقل الذي يجعل الهيولاني عقلاً بالفعل.

ويتضح ذلك من قوله: "وعلى ذلك فنحن لا نستطيع تخيل اللون مجرداً عن العظم والشكل فضلاً عن أن نحسه وبالجملة لا نقدر أن نتخيل المحسوسات مجردة عن الهيولي، وإنما ندركها في هيولي، وهي الجهة التي بها تشخصت" (ابن رشد، 1958م، ص11).

وقوله:" ...فهناك فرق بين الإحساس وبين الإدراك الحسي فسماعنا الصوت شيء، وإدراكنا وتفسيرنا لهذا الصوت شيء آخر" (ابن رشد، 1950،ص68). وقوله:" كان بعض الحيوان وهو الإنسان ليس يمكن فيه وجود بهاتين القوتين فقط أي الحس والتخيل، بل بأن تكون له قوة يدرك بها المعاني المجردة من الهيولي، ويركب بعضها إلى بعض ويستنبط بعضها عن بعض، حتى يلتئم عن ذلك صنائع كثيرة ومنهن هي نافعة في وجوده، وذلك إما من جهة الاضطرار منه، وإما من جهة الأفضل فالواجب ما جعلت في الإنسان هذه القوة أعني قوة النطق" (ابن رشد، 1950،ص68).

لقد قسم العقل إلى قسمين أساسيين: العقل النظري، وهو القوة النظرية، وهي إلهية، وإنها توجد في بعض الناس وهم المقصودون بالعناية في هذا النوع، والعقل العملي، وهو القوة العملية التي

تدرك المعاني المتعلقة بالعمل أو المعاني التي تحصل فيها بالتجربة، والتجربة تكون بالحس أولاً، وبالتخيل ثانياً (ابن رشد، 1950،ص68).

أما أنواع العقل عنده فهي ثلاثة أنواع: الأول العقل الهيولاني وهو القدرة على تلقي أو تكوين الصور العقلية أو المعقولات (ابن رشد، 1950،ص120)، وهي قوة خيالية عند الأطفال، أي مجرد استعداد في الإنسان على التعقل، وهو يشبه العقل المنفعل عند أرسطو. الثاني العقل بالملكة، وهو للمعقولات الحاصلة بالفعل فيه إذا صارت بحيث يتصور بها الإنسان متى شاء، كالحال في المعلم إذا لم يعلم، وهو إنما يحصل بالفعل على تمامه الآخر، وبهذه الحالة تحصل العلوم النظرية، فالعقل بالملكة يكون هذا المستوى الذي يتحول إليه العقل الهيولاني إلى حالة الفعل (ابن رشد، 1950،ص84).

والثالث العقل الفعال، وهو العقل المخرج للمعقولات من حالة القوة إلى حالة الفعل أي العقل الذي يجعل العقل الهيولاني عقلاً بالفعل (ابن رشد، 1950، ص90).

فإذا حللنا طبيعة المعقولات - أي موضوع المعرفة- فإننا سنجدها عند ابن رشد تتميـز بخاصيتين رئيسيتين على أساسها يمكن بناء حجتين متداخلتين، هما؛ خاصية الكليـة، وخاصـية الوحدة. وبالفعل فإن جزءاً من قيمة المعرفة العقلية يرجع إلى كونها كلية. فلا علم إلا بالكليات. فما الذي يضمن الطابع الكلي للمفاهيم العلمية؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل يمكن أن تصل إليهـا بالطريق السلبي؛ فلو افترضنا أن العقول المادية متعددة وفردية، فسيؤول ذلك إلى أن يكون لكل فرد أو لكل عقل معارفه الخاصة، ومعقولاته الشخصية، وصوره الفردية، وعندئذٍ لن يكون الفرد قادراً على التفكير إلا بأفكاره الخاصة، أي أنه لن تتجاوز معرفته حدود الفردية مما يتنافى مـع الشرط الكلي للمعرفة، ويؤدي ذلك إلى أن تسقط المعرفة إلى درجة الحسية والفردية، وتخلو من لحظة التعالي فالعلم بالأشخاص –كما يقول ابن رشد- هو حس وخيال، والعلم بالكليات هو عقل.

ابن رشد، ما بعد الطبيعة عن (المصباحي، 1988، ص86).

لقد أعلى ابن رشد من شأن المعرفة العلمية حين أبعدها عن أهواء الأشخاص وعن ظروفهم، أي بتخليصها من الطابع النسبي والخطابي والجدلي، فهو لا يريد أن تكون المعرفة منقسمة وشخصية ونسبية متغيرة، لأن هذا النمط من المعرفة مجاله الظن لا العلم.

وفي ذلك قوله: "إن البرهان والحد الصحيح يجب أن يكون من الأمور الضرورية الدائمة... كما لا يمكن أن يكون علم ولا جهل بما ليس بضروري بل ظن، كذلك ليس يمكن أن يكون علم من للأشياء التي يمكن أن تكون بحال ويمكن أن تكون بخلافه... إن العلوم هي أمور ضرورية... وليس يوجد في الأشياء المتغيرة علم ضروري".(ابن رشد، ما بعد الطبيعة) عن (المصباحي، 1988، ص89).

إن المعرفة العلمية مشروطة بأمرين اثنين، بوحده الموضوع العقلي وبوحده أداة المعرفة العقلية. فلضمان المعرفة ينبغي الاعتراف بوحدة العقل ولكن من أجل الإقرار بوحدته تجب البرهنة على وحدة المعرفة. فالإشراط متبادل بين وحدة العقل ووحدة المعقول، أو بعبارة أخرى تعرف طبيعة العقل من طبيعة العلم. ونستشف هوة العلم من طبيعة الأداة الحصول عليه، فالعلم يكيف طبيعة العقل أو يكشف عنها، والعقل يكيف حقيقة العلم ويضمن أساسها (المرجع السابق، ص90).

الأصول المعرفية عند ابن خلدون:

إن مصادر المعرفة ومفهومها عند ابن خلدون واضح حين قسم المعرفة إلى قسمين: معرفة عقلية ومعرفة نقلية وضعية، كما بين أن الفكر الإنساني والمعرفة لازمان بالضرورة للإنسان لأنه من خلالهما يجلب الإنسان المصالح لنفسه، ويدفع عنه المضار وبهما يهيىء

للاجتماع البشري ويحفظ نوعه، واعتبر ابن خلدون العلوم العقلية طبيعية للإنسان من حيث إنه ذو فكر، فهي في نظره نتاج الفكر الإنساني، وحصيلة الإدراك البشري موجودة في النوع الإنساني منذ وجد العمران البشري، لا تختص بها ملة، أما المعرفة النقلية الوضعية فهي كلها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي الذي حدد أصولها، أي أحكامها العامة، وكلياتها، فهي ليست حصيلة الإدراك البشري ولا مجال فيها للفكر الإنساني، كما بين ابن خلدون أن الفكر الإنساني والمعرفة بصنفيها لازمان بالضرورة للإنسان؛ ففيهما يجلب الإنسان المنافع لنفسه، وعنه يدفع المضار، وبهما معاً يهيئ الإنسان للاجتماع البشري وينظمه بما يحفظ نوعه، ويحقق استخلافه في الأرض.

ويتضح ذلك من قوله:" اعلم أن العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار، تحصيلاً وتعليماً، هي على صنفين: صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره؛ وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه. والأول هي العلوم الحكمية الفلسفية، وهي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها، ومسائلها، وأنحاء براهينها، ووجوه تعليمها، حتى يقفه نظره وبحثه على الصواب من الخطأ فيها، من حيث هو إنسان ذو فكر. والثاني هي العلوم النقلية الوضعية، وهي كلها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي ولا مجال فيها للعقل، إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول؛ لأن الجزئيات الحادثة المتعاقبة لا تندرج تحت النقد الكلي بمجرد وضعه؛ فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسي. إلا أن هذا القياس يتفرع عن الخبر بثبوت الحكم في الأصل وهو نقلي، فرجع هذا القياس إلى النقل لتفرعه عنه. وأصل هذه العلوم النقلية كلها الشرعيات من الكتاب والسنة التي هي مشروعة لنا من ا ورسوله، وما يتعلق بذلك من العلوم التي تهيؤها للإفادة. ثم يستتبع ذلك علوم اللسان العربي، الذي هو لسان الملة وبه نزل القرآن الكريم. وأصناف هذه العلوم النقلية كثيرة، لأن المكلف يجب عليه أن

يعرف أحكام ا تعالى المفروضة عليه وعلى أبناء جنسه، وهي مأخوذة من الكتاب والسنة بالنص أو بالإجماع أو بالإلحاق. فلا بد من النظر في الكتاب لبيان ألفاظه أولاً، وهذا هو علم التفسير، ثم بإسناد روايته إلى النبي- صلى ا عليه وسلم -الذي جاء به من عند ا ، واختلاف روايات القراء في قراءته، وهذا هو علم القراءة، ثم بإسناد السنة إلى صاحبها، والكلام في الرواة الناقلين لها، ومعرفة أقوالهم وعدالتهم ليقع الوثوق بأخبارهم، ويعمل ما يجب العمل بمقتضاه من ذلك، وهذه هي علوم الحديث (ابن خلدون، 1995، ص406).

وقوله:" ثم لا بد في استنباط هذه الأحكام من أصولها من وجه قانوني، يفيدنا العلم بكيفيـة هذا الاستنباط، وهذا هو أصول الفقه، وبعد هذا تحصل الثمرة بمعرفة أحكام ا تعالى في أفعال المكلفين، وهذا هو الفقه، ثم إن التكاليف منها بدني، ومنها قلبي، وهو المختص بالإيمـان، ومـا يجب أن يعتقد مما لا يعتقد، وهذه هي العقائد الإيمانية في الذات، والصفات، وأمـور الحـشر، والنعيم، والعذاب، والقدر، والحجاج عن هذه بالأدلة العقلية هو علم الكلام، ثم النظر في القـرآن والحديث لا بد أن تتقدمه العلوم اللسانية لأنه متوقف عليها، وهي أصناف فمنها؛ علم اللغة، وعلم النحو، وعلم البيان، وعلم الأدب، وهذه العلوم النقلية كلها مختصة بالملة الإسلامية وأهلهـا، وإن كانت كل ملة على الجملة لا بد فيها من مثل ذلك، فهي مشاركة لها في الجنس البعيد من حيـث أنها علوم الشريعة المنزلة من عند ا تعالى على صاحب الشريعة المبلـغ لهـا، وأمـا علـى الخصوص فمباينة لجميع الملل لأنها ناسخة لها، وكل ما قبلها من علوم الملل فمهجورة، والنظر فيها محظور، فقد نهى الشرع عن النظر في الكتب المنزلة غير القرآن وقال -صلى ا عليـه وسلم-: "لا تصدقوا أهل الكتاب ولا تكذبوهم، وقولوا آمنا بالذي أنزل إلينا وأنزل إليكم، وإلهنـا وألهكم واحد". البخاري في التفسير 4485. ورأى النبي- صلى ا عليه وسلم- في يـد عمـر

رضي ا عنه ورقة من التوراة فغضب حتى تبين الغضب في وجهه؛ ثم قال: "ألم آتكـم بهـا بيضاء نقية؟ وا لو كان موسى حياً ما وسعه إلا اتباعي" (ابن خلدون، 1995، ص407).

وقوله: " ثم إن هذه العلوم الشرعية النقلية قد نفقت "بمعنى راجت" أسواقها في هذه الملـة ما لا مزيد عليه، وانتهت فيها مدارك الناظرين إلى الغايـة التـي لا شـيء فوقهـا، وهـذبت الاصطلاحات ورتبت الفنون، فجاءت من وراء الغاية في الحسن والتنميق، وكان لكل فن رجال يرجع إليهم فيه، وأوضاع يستفاد منها التعليم، واختص المشرق من ذلك والمغـرب بمـا هـو مشهور منها حسبما نذكره الآن، وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب لتناقص العمـران فيها، وانقطاع سند العلم والتعليم، وما أدري ما فعل ا بالمشرق والظن به نفـاق العلـم فيـه، واتصال التعليم بالعلوم، وفي سائر الصنائع الضرورية والكمالية لكثـرة عمرانـه والحـضارة، ووجود الإعانة لطالب العلم بالجراية من الأوقاف التي اتسعت بها أرزاقهم وا سبحانه وتعـالى هو الفعال لما يريد، وبيده التوفيق والإعانة" (ابن خلدون، 1995، ص407).

وقوله:" وأما العلوم العقلية التي هي طبيعية للإنسان، من حيث إنه ذو فكر فهي غير مختصة بملة، بل يوجد النظر فيها لأهل الملل كلهم، ويستوون في مداركها ومباحثها، وهي موجودة في النوع الإنساني، منذ كان عمران الخليقة، وتسمى هذه العلوم علوم الفلسفة والحكمة" (ابن خلدون، 1995، ص462)، وأصولها سبعة: المنطق، وهو المقدم منها. وبعده التعاليم، فالأرتماطيقي (وهو معرفة ما يعرض للكم المنفصل الذي هو العدد، ويؤخذ له من الخواص والعوارض اللاحقة)، ثم الهندسة، ثم الهيئة (وهو تعيين الأشكال للأفلاك، وحصر أوضاعها وتعددها لكل كوكب من السيارة والثابتة، والقيام على معرفة ذلك من قبل الحركات السماوية المشاهدة الموجودة لكل واحد منها ومن رجوعها واستقامتها وإقبالها وإدبارها، ثم الموسيقى، ثم الطبيعيات، ثم الإلهيات، ولكل واحد منها فروع تتفرع عنه، فمن فروع الطبيعيات الطب، ومن

فروع علم العدد علم الحساب والفرائض والمعاملات، ومن فروع الهيئة الأزياج وهي قوانين لحسابات حركات الكواكب وتعديلها للوقوف على مواضعها متى قصد ذلك، ومن فروع النظر في النجوم علم الأحكام النجومية" (ابن خلدون، 1995، ص463).

إن قوله:" أول العمل آخر الفكرة، وأول الفكرة آخر العمل"، يعني أن العمل الإنساني عنده يستند إلى فكره ومعرفته، وهو يرتقي ويتقدم بتقدمهما (ابن خلدون، 2002،ص438).

السؤال الخامس: ما مدى انسجام الأصول الفلسفية(الذات الإلهية، الغيب، الوجود) واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية ؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

اتفق الغزالي من خلال الأركان الثلاثة الأولى بأصولها العشرة التي تبين حقيقة الـذات الإلهية عنده مع المدرسة الإسلامية، واختلف فيها مع المدرسة البراجماتية، حين بين فيما يتعلق بمعرفة وجود ا تعالى أنه لا يخفى على من معه أدنى مسكة من عقل إذا تأمل بـأدنى فكـره، وأدار نظره على عجائب خلق ا في الأرض والسماوات، وبدائع فطرة الحيوان والنبـات، إن هذا الأمر العجيب، والترتيب المحكم لا يستغني عن صانع يدبره، وفاعل يحكمه ويقدره، بل تكاد فطرة النفوس تشهد بكونها مقهورة تحت تسخيره، ومصرفة بمقتضى تدبيره. وأن ا تعالى قديم لم يزل أزلي ليس لوجوده أول، بل هو أول كل شيء وكل ميت وحي. وأنه تعالى مع كونه أزلياً أبدياً ليس لوجوده آخر، فهو الأول والآخر، والظاهر والباطن، لأنه ما ثبت قدمه استحال عدمه. وأنه ليس بجوهر يتحيز، بل يتعالى ويتقدس عن مناسبة الحيز. وأنه تعالى ليس بجسم مؤلـف من جواهر، إذ الجسم عبارة عن المؤلف من الجواهر، وإذا بطل كونه جوهراً مخصوصاً بحيز بطل كونه جسماً، لأن كل جسم مختص بحيز ومركب من جوهر. وأنه تعالى ليس بعرض قـائم بجسم أو حال في محل، لأن العرض ما يحل في الجسم، فكل جسم فهو حادث لا محالة، ويكون محدثه موجوداً قبله. وأن ا تعالى منزه الذات عن الاختصاص بالجهات. فإن الجهة إما فـوق، وإما أسفل، وإما يمين، وإما شمال، أو أمام، أو خلف. وهذه الجهات هو الذي خلقهـا وأحـدثها بواسطة خلق الإنسان، إذ خلق له طرفين أحدهما يعتمد على الأرض ويسمى رجـلاً، والآخـر

يقابله ويسمى رأساً. فحدث اسم الفوق لما يلي جهة الرأس، واسم السفل لما يلي جهـة الرجـل، حتى إن النملة التي تدب منكسة تحت السقف تنقلب جهة الفوق في حقها تحتاً، وإن كان في حقنا فوقاً. وأنه تعالى مستو على عرشه بالمعنى الذي أراد ا تعالى بالاستواء، وهو الذي لا ينـافي وصف الكبرياء، ولا يتطرق إليه سمات الحدوث والفنـاء، ولـيس ذلـك إلا بطريـق القهـر والاستيلاء. وأنه تعالى مع كونه منزهاً عن الصورة والمقدار مقدساً عن الجهـات والأقطـار، مرئي بالأعين والأبصار في الدار الآخرة دار القرار. وأن ا عز وجل واحد لا شريك له، فرد لا ند له، انفرد بالخلق والإبداع، واستبد بالإيجاد والاختراع، لا مثل له يـساهمه ويـساويه، ولا ضد له فينازعه ويناويه (الغزالي، 2004، ص145-149).

أما فيما يتعلق بالعلم بصفات ا تعالى فهو يتفق مع المدرسة الإسلامية حين قال:" فـلا بد من العلم بأن صانع العالم قادر، وأنه تعالى في قوله:**"وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ"**(الملـك:1) صادق، لأن العالم محكم في صنعته. **و**أنه تعالى عالم بـالموجودات جميعهـا، ومحـيط بكـل المخلوقات لا يعزب عن علمه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء. **و**العلم بكونه عـز وجـل حياً، فإن من ثبت علمه وقدرته ثبت بالضرورة حياته. والعلم بكونه تعالى مريداً لأفعالـه، فـلا موجود إلا هو مستند إلى مشيئته وصادر عن إرادته، فهو المبدئ المعيد، والفعال لما يريد. **و**أنه تعالى سميع بصير، لا يعزب عن رؤيته هواجس الضمير، وخفايا الوهم والتفكير، ولا يشذ عـن سمعه صوت دبيب النملة السوداء في الليلة الظلماء على الصخرة الصماء. **و**أنه سبحانه وتعالى متكلم بكلام، وهو وصف قائم بذاته ليس بصوت ولا حرف، بل لا يشبه كلامه كلام غيره، كمـا لا يشبه وجوده وجود غيره. **و**إن الكلام القائم بنفسه قديم، وكذا جميع صـفاته، إذ يـستحيل أن يكون محلاً للحوادث داخلاً تحت التغير، بل يجب للصفات من نعوت القدم ما يجب للذات، فـلا تعتريه التغيرات، ولا تحله الحادثات، بل لم يزل في قدمه موصوفاً بمحامد الصفات، ولا يـزال

في أبده كذلك منزهاً عن تغير الحالات. **و**أن علمه قديم، فلم يزل عالماً بذاته وصفاته، وما يحدثه من مخلوقاته، ومهما حدثت المخلوقات لم يحدث له علم بها، بل حصلت مكشوفة له بالعلم الأزلي. **و**أن إرادته قديمة، وهي في القدم تعلقت بإحداث الحوادث في أوقاتها اللائقة بها على وفق سبق العلم الأزلي. **و**أن الله تعالى عالم بعلم، حي بحياة، قادر بقدرة، ومريد بإرادة، ومتكلم بكلام، وسميع بسمع، وبصير ببصر. وله هذه الأوصاف من هذه الصفات القديمة (الغزالي، 2004،ص ص:149- 152).

أما فيما يتعلق بالعلم بأفعال الله تعالى فقد اختلف الغزالي مع المدرسة الإسلامية حين قال:" فالأصل بأن كل حادث في العالم فهو فعله وخلقه واختراعه، لا خالق له سواه، ولا محدث له إلا إياه، خلق الخلق وصنعهم، وأوجد قدرتهم وحركتهم، فجميع أفعال عباده مخلوقة له، ومتعلقة بقدرته. وأن انفراد الله سبحانه باختراع حركات العباد لا يخرجها عن كونها مقدورة للعباد على سبيل الاكتساب، بل الله تعالى خلق القدرة والمقدور جميعاً، وخلق الاختيار والمختار جميعاً. فأما القدرة فوصف للعبد وخلق للرب سبحانه وليست بكسب له. وأما الحركة فخلق للرب تعالى، ووصف للعبد وكسب له، فإنها خلقت مقدورة بقدرة هي وصفه. وأن فعل العبد وإن كان كسباً للعبد فلا يخرج عن كونه مراداً لله سبحانه. وأن الله تعالى متفضل بالخلق والاختراع، ومتطول بتكليف العباد، ولم يكن الخلق والتكليف واجباً عليه. وأنه يجوز على الله سبحانه أن يكلف الخلق ما لا يطيقونه، ولو لم يجز ذلك لاستحال سؤال دفعه، وأن لله عز وجل إيلام الخلق وتعذيبهم من غير جرم سابق، ومن غير ثواب لاحق، لأنه متصرف في ملكه، ولا يتصور أن يعدو تصرفه ملكه. وأنه تعالى يفعل بعباده ما يشاء، فلا يجب عليه رعاية الأصلح لعباده لما ذكرناه من أنه لا يجب عليه سبحانه شيء، بل لا يعقل في حقه الوجوب وأن معرفة الله سبحانه وطاعته واجبة بإيجاب الله تعالى وشرعه، لا بالعقل (الغزالي، 2004، ص ص:152-156).

أما ابن رشد فقد اختلف مع المدرسة الإسلامية عندما وصف الذات الإلهية بأنهـا علـة الوجود في قوله: " فإن كان الأول سبحانه علة تركيب أجزاء العالم التي وجودها في التركيـب فهو علة وجودها، وكل ما هو علة وجود شيء ما فهو فاعل له " ويضيف قائلاً: " وهذا الفاعـل الواحد إن كان أزلياً ففعله الذي هو أفاده جميع الموجودات الوحدات التي بها صارت موجـودة واحدة هو فعل دائم أزلي لا في وقت دون وقت، فإن الفاعل الذي يتعلق فعله بالمفعول في حين خروجه من القوة إلى الفعل هو فاعل محدث ضرورة ومفعوله محدث ضرورة، وأمـا الفاعـل الأول ففيه تعلق بالمفعول على الدوام، والمفعول تشوبه القوة على الدوام. فعلى هـذا ينبغـي أن يفهم الأمر في الأول سبحانه مع جميع الموجودات " (ابن رشد، 1987، ص333).

وفي مسألة تقدم ا على العالم فقد اختلف ابن رشد مع المدرسة الإسلامية والبراجماتية حين قال: " إن ههنا نوعين من الوجود: أحدهما في طبيعته الحركة، وهذا لا ينفك عن الزمان، والآخر ليس في طبيعته الحركة، وهذا أزلي وليس يتصف بالزمان، أما الذي في طبيعته الحركة فموجود معلوم بالحس والعقل. وأما الذي ليس في طبيعته الحركة ولا التغير، فقد قام البرهان على وجوده عند كل من يعترف بأن كل متحرك له محرك. وكل مفعول له فاعل. وأن الأسباب المحركة بعضها بعضاً لا تمر إلى غير نهاية، بل تنتهي إلى سبب أول غير متحرك أصلاً" (ابن رشد، 2002، ص23).

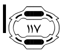
أما ابن خلدون فقد اتفق مع المدرسة الإسلامية حين قال:" اعلم أن الحـوادث فـي عـالم الكائنات سواء أكانت من الذوات، أم من الأفعال البشرية، أو الحيوانية، فلا بد لها مـن أسـباب متقدمة عليها بها تقع في مستقر العادة وعنها يتم كونه، وكل واحد من تلك الأسباب حادث أيضاً، فلا بد له من أسباب أخرى. ولا تزال تلك الأسباب مرتقية حتى تنتهي إلى مـسبب الأسـباب، وموجدها، وخالقها، لا إله إلا هو سبحانه (ابن خلدون، 2002م،ص428).

كما اتفق معها بقوله " اعلم أن ا سبحانه وتعالى وصف نفسه في كتابه بأنه عالم، قادر، مريد، حي، سميع، متكلم، جليل، كريم، جواد، منعم، عزيز، عظيم، وكذا أثبت لنفسه اليدين والعينين والوجه والقدم واللسان، إلى غير ذلك من الصفات. منها ما يقتضي صحة ألوهيته مثل العلم والقدرة والإرادة، ثم الحياة التي هي شرط جميعها، ومنها ما هي صفة الكمال، كالسمع، والبصر، والكلام، ومنها ما يوهم النقص كالاستواء والنزول والمجيء، وكالوجه واليدين والعينين التي هي صفات المحدثات (المخلوقات) ثم أخبر الشارع أننا نرى ربنا يوم القيامة كالقمر ليلة البدر، لا نضام في رؤيته كما ثبت في الصحيح" (ابن خلدون، 1995، ص444).

إن السور والآيات في هذا الباب كثيرة وقد اخترنا منها لتوضيح نقاط الاختلاف والاتفاق مع المدرسة الإسلامية ما يلي:

قال تعالى:(قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ﴿١﴾ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ﴿٢﴾ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ﴿٣﴾ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ (سورة الإخلاص)

وقال تعالى:(وَقَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ وَلَدًا ۗ سُبْحَـٰنَهُۥ ۖ بَل لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ كُلٌّ لَّهُۥ قَـٰنِتُونَ ﴿١١٦﴾ بَدِيعُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ وَإِذَا قَضَىٰٓ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ

البقرة115-117

وقال تعالى: (ٱللَّهُ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُۥ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ مَن ذَا ٱلَّذِى يَشْفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذْنِهِۦ ۚ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ

أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ ۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ ۚ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ

ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ ۖ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفْظُهُمَا ۚ وَهُوَ ٱلْعَلِيُّ ٱلْعَظِيمُ ﴿٢٥٥﴾) البقرة255

إن الاختلاف بين المدرستين الإسلامية والبراجماتية يتضح لنا بمعرفة أن الأصـل الـذي ترتكز عليه المدرسة الإسلامية في تشكيل مفهومها عن ا تعالى بذاته، وصفاته، وأفعاله هـي قوله تعالى: ليس كمثله شيءٌ وهو السميع البصير) (الشورى:11)، فهو موجود يـدرك وجـوده بالعقل والبديهة، وقد دلت الآيات الكونية، وبديع صنعه سبحانه على وجوب وجوده، فهو الظاهر (**الله نور السماوات والأرض** (النور:35). وهو ذو القدرة المطلقة والقوة الكاملة فـلا يعجـزه شيء، يقول تعالى: (**وكان الله على كل شيءٍ مقتدرا** (الكهف:45)

أما من حيث الاختلاف مع المدرسة البراجماتية، فوجد أنه في الوقت الذي تقول فيه المدرسة الإسلامية بوجود إله متفرد بالوحدانية هو الأول والآخر، وهو المتفرد بالربوبية له صفاته وأسماؤه التي تتميز بالكمال، والجمال، والطلاقة، وهذه الصفات مأخوذة من القرآن والسنة، وهي موجودة ضمناً عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، إلا أنها تختلف اختلافاً مع المدرسة البراجماتية التي لا تؤمن بوجود ذات إلهية كقوة فاعلة من حيث الماهية والوجود والحقيقة وكأصل للأشياء.

إن الاختلاف الجوهري بين كل من المدرستين البراجماتية والإسلامية يتضح من قول ديوي في نظرته إلى الذات الإلهية "وقولنا ا إما أن يعني موجوداً خاصاً، وإما أنه يدل على " وحدة جميع الغايات المثالية التي تثير فينا الرغبة والعمل " ديوي عن (الأهوائي، 1987، ص140).

الغيب

أما فيما يتعلق بالغيب، فإننا نجد أن المدرسة الإسلامية، والغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، يؤمنون بالغيب والبعث. ويختلفون مع المدرسة البراجماتية في إنكارهم للبعث وإنكارهم لحقيقة الجنة والنار. ويكون الاختلاف فقط بين الغزالي وابن رشد حول وجهة نظر الفلاسفة في طبيعة الحشر وكذلك رؤية ابن رشد أن الوصول إلى الدار الآخرة لا يتحقق إلا من خلال الفضائل الخلقية التي لا تكون إلا بمعرفة ا وتعظيمه من خلال العبادات المشروعة في السنن.

فالاختلاف في قضية الغيب مع البراجماتيين هي في إنكار الميتافيزيقا، وقـصرها فـي وجود جوهر بعيد ومجهول وأن عملية الإدراك يجب أن تستند وتقوم إلى ما هو واضح وملموس ومعاين، أي أن الأهداف التي هي مجال العمل الإنساني يجب أن تكون من جنس العمل الإنساني سواء كانت موجودات أو ماهيات، إنما الأحكام المحسوسة التي تبنى عليها الغايات مـن خـلال وسائل تنظيم السلوك العملي في الوقت الذي يكون فيه الإيمان بالغيب عند المدرسة الإسـلامية، والغزالي، وابن رشد، وابن خلدون هو الأساس للإيمان با وامتداد للوجود الحقيقي. والحقيقة لا تنفصل عن هذا الإيمان بل تتحقق القيمة والمعرفة من خلال هذا الإيمان؛ حيث لا يمكن الفـصل بين الماهية وحقيقة الوجود وأن الإيمان بالغيب يقدم الدليل على حقيقـة الموجـودات ونـشأتها المفعولة وينفي العلة عن واجد الوجود.

لقد اتفق الغزالي مع المدرسة الإسلامية بقوله: "فيما يتعلق بالحشر والنـشر وقـد ورد بهما الشرع، وهو حق، والتصديق بها واجب لأنه في العقل ممكن. ومعناه الإعادة بعد الإفنـاء، وذلك مقدور تعالى، كابتداء الإنشاء، قال ا تعالى: **"قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ{78} قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ "** (يس: 78، 79) فاستدل بالابتداء على الإعادة. وقـال عـز

وجل: **"مَّا خَلْقُكُمْ وَلَا بَعْثُكُمْ إِلَّا كَنَفْسٍ وَاحِدَةٍ"** (لقمان: 28) والإعادة ابتداء ثـان، فهـو ممكـن كالابتداء الأول". (الغزالي، 2004، ص157)

أما ابن رشد فقد اتفق مع المدرسة الإسلامية باعتقاده بالغيب، وبقوله في موضوع حشر الأجساد ورده على الغزالي حين فند قول الفلاسفة:" ولما فرغ من هذه المسألة أخـذ يـزعم أن الفلاسفة ينكرون حشر الأجساد، وهذا شيء ما وجد لواحد ممن تقدم فيه قول. والقـول بحـشر الأجساد أقل ما له منتشراً في الشرائع ألف سنة. والذين تأدت إلينا عنهم الفلسفة هـم دون هـذا العدد من السنين"(ابن رشد،2002،ص372).

واتفق ابن خلدون مع المدرسة الإسلامية في موضوع الغيب، واختلف مع البراجماتية عندما قال: "إنا نشهد في أنفسنا بالوجدان الصحيح وجود ثلاثة عوالم؛ أولها عالم الحس، ونعتبره بمدارك الحس الذي شاركنا فيه الحيوانات بالإدراك، ثم نعتبر الفكر الذي اختص به البشر فنعلم منه وجود النفس الإنسانية علماً ضرورياً بما بين جنبينا من مدارك العلمية التي هي فوق مدارك الحس؛ فتراه عالماً آخر فوق عالم الحس. ثم نستدل على عالم ثالث فوقنا بما نجد بيننا من آثاره التي تلقى في أفئدتنا كالإرادات والوجهات، نحو الحركات الفعلية فنعلم أن هناك فاعلاً يبعثنا عليها من عالم فوق عالمنا وهو عالم الأرواح والملائكة" (ابن خلدون، 2002م، ص440)

أما إسلامياً فقد بين لنا ا سبحانه وتعالى موقف المدرسة الإسلامية من الغيب من خلال الآيات التالية:

قال تعالى: مَّا كَانَ ٱللَّهُ لِيَذَرَ ٱلْمُؤْمِنِينَ عَلَىٰ مَآ أَنتُمْ عَلَيْهِ حَتَّىٰ يَمِيزَ ٱلْخَبِيثَ مِنَ ٱلطَّيِّبِ ۗ

وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُطْلِعَكُمْ عَلَى ٱلْغَيْبِ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ يَجْتَبِى مِن رُّسُلِهِۦ مَن يَشَآءُ ۖ فَـَٔامِنُوا۟ بِٱللَّهِ

وَرُسُلِهِۦ ۚ وَإِن تُؤْمِنُواْ وَتَتَّقُواْ فَلَكُمْ أَجْرٌ عَظِيمٌ ﴿١٧٩﴾أل عمران179

وقال تعالى:(وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَـٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى كِتَـٰبٍ مُّبِينٍ ﴿٥٩﴾)الأنعام 59

وقال تعالى:(قُل لَّا يَعْلَمُ مَن فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ٱلْغَيْبَ إِلَّا ٱللَّهُ ۚ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ ﴿٦٥﴾)النمل65

وقال تعالى:(وَلِلَّهِ غَيْبُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ ٱلْأَمْرُ كُلُّهُۥ فَٱعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ ۚ وَمَا رَبُّكَ بِغَـٰفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴿١٢٣﴾)هود123

وقال تعالى:(عَـٰلِمُ ٱلْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَىٰ غَيْبِهِۦٓ أَحَدًا ﴿٢٦﴾ إِلَّا مَنِ ٱرْتَضَىٰ مِن رَّسُولٍ فَإِنَّهُۥ يَسْلُكُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِۦ رَصَدًا ﴿٢٧﴾)الجن 26-27

وقال تعالى:(إِنَّ ٱللَّهَ عَـٰلِمُ غَيْبِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ إِنَّهُۥ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴿٣٨﴾)فاطر38

وقال تعالى:(هُوَ ٱللَّهُ ٱلَّذِى لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ عَـٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَـٰدَةِ ۖ هُوَ ٱلرَّحْمَـٰنُ

ٱلرَّحِيمُ ﴿٢٢﴾) الحشر22

ويقول سبحانه وتعالى في شأن النفخة الأولى والثانية ثم ما بعدهما من مشاهد اليوم الآخر: (وَنُفِخَ فِي ٱلصُّورِ فَصَعِقَ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَن فِي ٱلْأَرْضِ إِلَّا مَن شَآءَ ٱللَّهُ ۖ ثُمَّ نُفِخَ فِيهِ أُخْرَىٰ فَإِذَا هُمْ قِيَامٌ يَنظُرُونَ ﴿٦٨﴾ وَأَشْرَقَتِ ٱلْأَرْضُ بِنُورِ رَبِّهَا وَوُضِعَ ٱلْكِتَٰبُ وَجِاْىٓءَ بِٱلنَّبِيِّـۧنَ وَٱلشُّهَدَآءِ وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِٱلْحَقِّ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴿٦٩﴾ وَوُفِّيَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَا يَفْعَلُونَ ﴿٧٠﴾ وَسِيقَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَٰبُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَآ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ۚ قَالُوا۟ بَلَىٰ وَلَٰكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ ٱلْعَذَابِ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٧١﴾ قِيلَ ٱدْخُلُوٓا۟ أَبْوَٰبَ جَهَنَّمَ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۖ فَبِئْسَ مَثْوَى ٱلْمُتَكَبِّرِينَ ﴿٧٢﴾ وَسِيقَ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ رَبَّهُمْ إِلَى ٱلْجَنَّةِ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَٰبُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَٰمٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَٱدْخُلُوهَا خَٰلِدِينَ ﴿٧٣﴾ (الزمر:68-73)

ويقول سبحانه: "وَيَقُولُونَ مَتَىٰ هَٰذَا ٱلْوَعْدُ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٤٨﴾ مَا يَنظُرُونَ إِلَّا صَيْحَةً وَٰحِدَةً تَأْخُذُهُمْ وَهُمْ يَخِصِّمُونَ ﴿٤٩﴾ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ تَوْصِيَةً وَلَآ إِلَىٰٓ أَهْلِهِمْ يَرْجِعُونَ ﴿٥٠﴾ وَنُفِخَ فِي ٱلصُّورِ فَإِذَا هُم مِّنَ ٱلْأَجْدَاثِ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يَنسِلُونَ ﴿٥١﴾ قَالُوا۟ يَٰوَيْلَنَا مَنۢ بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا ۜ هَٰذَا مَا وَعَدَ ٱلرَّحْمَٰنُ وَصَدَقَ ٱلْمُرْسَلُونَ ﴿٥٢﴾ إِن كَانَتْ إِلَّا صَيْحَةً وَٰحِدَةً فَإِذَا هُمْ جَمِيعٌ لَّدَيْنَا مُحْضَرُونَ ﴿٥٣﴾ (يس: 49-53).

ولقد بين الرسول الأمين-صلى ا عليه وسلم- كيف يبعث ا تعالى الناس، وكيف يحيي

الموتى وينشرهم. فعن أبي رزين قال: أتيت رسول ا -صلى ا عليه وسلم- فقلت: يا رسول ا كيف يحيى ا الموتى؟ فقال صلى ا عليه وسلم: (أما أتيت على أرض من أرضك مجدبة؟ قلت: بلى. قال: ثم أتيت أرضاً مخصبة. قلت: بلى. قال ذلك ثلاثاً، كل ذلك أقول بلى ثلاثاً. قال: كذلك النشور) (الطبراني: 1996، 184/1).

وفي القرآن الكريم أيضاً ما يؤكد كيفية البعث هذه إذ يقول تعالى: (يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمۡ فِي رَيۡبٖ مِّنَ ٱلۡبَعۡثِ فَإِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن تُرَابٖ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ مِن مُّضۡغَةٖ مُّخَلَّقَةٖ وَغَيۡرِ مُخَلَّقَةٖ لِّنُبَيِّنَ لَكُمۡۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلۡأَرۡحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى ثُمَّ نُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرۡذَلِ ٱلۡعُمُرِ لِكَيۡلَا يَعۡلَمَ مِنۢ بَعۡدِ عِلۡمٖ شَيۡـٔٗاۚ وَتَرَى ٱلۡأَرۡضَ هَامِدَةٗ فَإِذَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡهَا ٱلۡمَآءَ ٱهۡتَزَّتۡ وَرَبَتۡ وَأَنۢبَتَتۡ مِن كُلِّ زَوۡجِۭ بَهِيجٖ ۝٥ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلۡحَقُّ وَأَنَّهُۥ يُحۡيِ ٱلۡمَوۡتَىٰ وَأَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ۝٦ وَأَنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٞ لَّا رَيۡبَ فِيهَا وَأَنَّ ٱللَّهَ يَبۡعَثُ مَن فِي ٱلۡقُبُورِ ۝٧ (الحج: 5-7)

الوجود

اختلف الغزالي مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية بنظرته إلى الوجود، وذلك من خلال رده على الفلاسفة في مسألة (تعجيزهم عن إقامة الدليل على أن للعالم صانعاً وعلة)

فقال: إذا كان العالم لا علة له، ولا صانع لأجسامه، فما معنى قولهم: إن هذه الأجسام وجودها بعلة وهي قديمة؟... فإذا قالوا: لا ينكر أن الجسم له أجزاء، وأن الجملة إنما تتقوم بالأجزاء، وأن تكون سابقة على الذات في الجملة، أجابهم: ليكن كذلك بالجملة تقومت بالأجزاء واجتماعها، ولا علة للأجزاء، ولا لاجتماعها، بل هي قديمة كذلك بلا علة فاعلة. وينتهي الغزالي إلى القول: إنهم لا يستطيعون رد هذا، ويرى أن من لا يعتقد بحدوث الأجسام، فلا أصل لاعتقاده بوجود الصانع.

واختلف ابن رشد مع المدرسة الإسلامية وهو ضمناً مختلف مع المدرسـة البراجماتيـة أيضاً في نظرته إلى العالم على" أنه خلق دائم الحدوث أزلي النشوء، يحركـه وينظمـه خـالق منفصل عن العالم وهذا هو المبدأ الأول عنده، كما يعتقد أن العالم في جملته أزلي، ولا يجـوز عليه العدم والهيولي والصورة ولا يمكن انفصال أحدهما عن الأخرى إلا في الذهن، وليس هناك إيجاد من عدم ولا عدم بعد وجود، وإذا كان التغيير أزلياً فإنه يستوجب حركة أزلية وهذه تحتاج إلى محرك أزلي. ولذلك فالعالم عنده كل متحرك منذ الأزل، هو وحده الذي يسوغ لنا الوصـول إلى إثبات موجود مفارق للعالم محرك له منذ الأزل" (ابن رشد، 1987م، ص120).

وكذلك اتفق ابن خلدون مع المدرسة الإسلامية، واختلف مع المدرسة البراجماتية بنظرتـه إلى الوجود على" أنه حقيقة قائمة بذاتها مستقلة عن الإدراك الإنساني فالوجود عنده سابق للفكر متقدم عليه فالشيء موجود أدركه الفكر أم لم يدركه ولا يـشترط لوجـوده حـصول إدراكـه، والإدراك عنده في حقيقة الأمر هو إدراك عن الوجود أي أن الوجود هو مبدأ الفكر. وفرق ابن خلدون بين نوعين من الوجود: الوجود الحسي والوجود ما وراء الحسي. وقوله في ذلـك: "إن قوماً من عقلاء النوع الإنساني زعموا أن الوجود كله، الحسي منه وما وراء الحـسي، تـدرك

ذواته وأحواله بأسبابها وعللها بالأنظار الفكرية والأقيسة العقلية. وأن تصحيح العقائد الإيمانيـة من قبل النظر لا من جهة السمع فإنها بعض من مدارك العقل" (ابن خلدون، 1995، ص514).

كما اختلف ابن خلدون مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية حين "ميز بين نوعين من الوجود؛ الوجود المطلق، والوجود النسبي الحادث. فالوجود المطلـق عنـده "ا " لا يمكـن إدراكه بالمدارك البشرية فالعقل البشري عنده حاصل عنه وهو أعجز من أن يـدرك الوجـود المطلق، ولكن للعقل حد يقف عنده ولا يتعدى طوره حتى يكون له أن يحيط با وصفاته فإنـه ذرة من ذرات الوجود الحاصل منه" (ابن خلدون، 1995، ص446).

بينما نجد الاختلاف واضحاً بين كل من المدرستين البراجماتية والإسلامية في مبحث الوجود حيث إن البراجماتيين لم يعولوا كثيراً على الثنائية بين الماهية والوجود حيث إن الميتافيزيقا ترى أن الماهية ثابتة وأزلية، والوجود هو الناتج الخارجي وهو أكثر التماساً حيث أنه يتعلق بحقيقة الحياة، فهم لا ينكرون وجود الجوهر الخام لأنه مجهول وبعيد عن الإدراك الذي يجب أن يقوم على موجود معاين، فالوجود السابق لا يغني عن الأحكام المحسوسة التي يكونها الإنسان من الغايات والوسائل التي تنظم السلوك العملي.

أما فيما يتعلق بالوجود عند المدرسة الإسلامية، فإنها ترى أن الكون مخلوق حادث من قبل ا تعالى تبعاً لما جاء به القرآن الكريم من آيات دالة في **قوله تعالى: (**هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعًا ثُمَّ ٱسۡتَوَىٰٓ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَسَوَّىٰهُنَّ سَبۡعَ سَمَٰوَٰتٖۚ وَهُوَ بِكُلِّ شَىۡءٍ عَلِيمٞ ﴿٢٩﴾ **البقرة 29)**

وقال تعالى:(وَءَايَةٞ لَّهُمُ ٱلَّيۡلُ نَسۡلَخُ مِنۡهُ ٱلنَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظۡلِمُونَ ﴿٣٧﴾ وَٱلشَّمۡسُ تَجۡرِى

لِمُسۡتَقَرّٖ لَّهَاۚ ذَٰلِكَ تَقۡدِيرُ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡعَلِيمِ ﴿٣٨﴾ وَٱلۡقَمَرَ قَدَّرۡنَٰهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَٱلۡعُرۡجُونِ ٱلۡقَدِيمِ ﴿٣٩﴾ لَا ٱلشَّمۡسُ يَنۢبَغِي لَهَآ أَن تُدۡرِكَ ٱلۡقَمَرَ وَلَا ٱلَّيۡلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِۚ وَكُلّٞ فِي فَلَكٖ يَسۡبَحُونَ ﴿٤٠﴾**يس37- 40)**

وقال تعالى:(وَهُوَ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ بِٱلۡحَقِّۖ وَيَوۡمَ يَقُولُ كُن فَيَكُونُۚ قَوۡلُهُ ٱلۡحَقُّۚ وَلَهُ ٱلۡمُلۡكُ يَوۡمَ يُنفَخُ فِي ٱلصُّورِۚ عَٰلِمُ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِۚ وَهُوَ ٱلۡحَكِيمُ ٱلۡخَبِيرُ ﴿٧٣﴾ الأنعام73)

وقال تعالى:(بَدِيعُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُۥ وَلَدٞ وَلَمۡ تَكُن لَّهُۥ صَٰحِبَةٞۖ وَخَلَقَ كُلَّ شَيۡءٖۖ وَهُوَ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ﴿١٠١﴾ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمۡۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ فَٱعۡبُدُوهُۚ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ وَكِيلٞ ﴿١٠٢﴾الأنعام101-102)

السؤال السادس: ما مدى انسجام الأصول النفسية (الإنسانية) واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية ؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

اختلف الغزالي في حديثه عن النفس الإنسانية مـع كـل مـن المدرسـتين الإسـلامية والبراجماتية في أنها تنقسم إلى قوتين؛ إحداهما عالمة، والأخرى عاملة وذلك حين قال:" وللنفس الإنساني قوتان: إحداهما عالمة والأخرى عاملة والقوة العالمة تنقسم إلى القوة النظرية كالعلم بأن ا تعالى واحد والعالم حادث. وإلى القوة العملية: وهي التي تفيد علماً يتعلق بأعمالنا مثل العلـم بأن الظلم قبيح لا ينبغي أن يفعل، وهذا العلم لا ينبغي أن يفعل، وهذا العلـم قـد يكـون كليـاً (الغزالي 2000، ص177).

كما اختلف ابن رشد مع كل من المدرستين الإسلامية والبراجماتية في نظرته إلى النفس الإنسانية. فقد سلك ابن رشد مسلك الفلاسفة الذين سبقوه بنظرته إلى النفس الإنسانية فقال: يجب التفرقة بين نفوس ثلاث هي: النباتية، والحيوانية، والإنسانية أو العاملة، أما النفـسان الأوليـان فليستا مفارقتين للبدن، ومعنى ذلك أنهما منطبعتان فيه، ولا يمكن أن تنفصلا عنه بحال ما لأنهما توجدان بوجود النبات أو الحيوان، وتفنيان بفنائهما. أما النفس الإنسانية فهي من جنس آخر(ابن رشد، 1950، ص19).

ولقد عرفها قائلاً: " النفس هي ذات ليست بجسم، حية، عالمة، قادرة، مريدة، سـميعة، بصيرة متكلمة" (ابن رشد، 1987، ص219).

كما اختلف ابن خلدون مع المدرستين الإسلامية والبراجماتية حول النفس الإنسانية في

قوله:" واتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه، وانتهى في تدريج التكوين الحيواني إلـى الإنـسان صاحب الفكر والروية ترتفع إليه من عالم القدرة الذي اجتمع فيه الحس والإدراك، ولم ينته إلى الروية والفكر بالفعل؛ وكان ذلك أول أفق من الإنسان بعده وهذا شهودنا" (ابن خلدون، 2002م، ص93).

واختلافه مع المدرستين يتضح من خلال ما بينه أن الإنسان ذو طبيعة مزدوجة؛ نفس وبدن، فأما البدن فهو ظاهر للعيان وأما النفس فهي التي تكسب البدن الحس والحركة، وفي ذلك قوله: " ثم إن النفس الإنسانية غائبة عن العيان، وآثارها ظاهرة في البدن؛ فكأنه وجميع أجزائه مجتمعة ومفترقة آلات للنفس ولقواها.أما أصناف النفوس البشرية عنده فهي على ثلاثة أصناف؛ الصنف الأول عاجز بالطبع عن الوصول (إلى الإدراك الروحاني) فينقطع بالحركة إلى الجهة السفلى نحو المدارك الحسية والخيالية... وهذا هو في الأغلب نطاق الإدراك البشري الجسماني، وإليه تنتهي مدارك العلماء وفيه ترسخ أقدامهم، والصنف الثاني توجه بتلك الحركة الفكرية نحو العقل الروحاني والإدراك الذي لا يفتقر إلى الآلات البدنية بما جعل فيه من الاستعداد لذلك. والصنف الثالث مفطور على الانسلاخ من البشرية جملة، جسمانيتها وروحانيتها إلى الملائكة في الأفق الأعلى، لتصير في لمحة من اللمحات ملكاً بالفعل ويحصل لها شهود في الملأ الأعلى في أفقهم وسماع الكلام النفساني والخطاب الإلهي في تلك اللمحة" (ابن خلدون، 2002م، ص94-95).

أما المذهب البراجماتي فالاختلاف معه حين أنكر الثنائية في فهم الطبيعة البشرية، أي الثنائية بين الإنسان بمكوناته الوراثية الجسمية والعقلية والروحية، وهو بهذا يختلف مع كل من المدرسة الإسلامية، والغزالي، وابن رشد، وابن خلدون.

واختلفت المدرسة الإسلامية مع المدرسة البراجماتية والغزالي، وابن رشد، وابن خلدون وذلك عندما وردت كلمة النفس مئات المرات في القرآن الكريم تخاطب الإنسان وليس جزءاً منه كما اعتقد البعض منهم. وأكد القرآن أن النفس والجسم مظهران لشيء واحد هو الإنسان بجزأيه المادي والمعنوي؛ الجزء الأول من الإنسان يمثل الجانب الروحي، الذي يعد نفخة من روح ا ، والجزء الثاني هو الجانب المادي الملموس، المتمثل في أعضاء الجسم المختلفة وأجهزته جميعها.

كما يبين ا سبحانه وتعالى بأنه خالق النفس من طين ونفخ فيه من روحه ليصبح إنسانا، ثم أمر الملائكة لتسجد لهذا البشر، فسجدوا له جميعا إلا إبليس. وكما أخبرنا الباري بأنه خالق النفوس البشرية جميعها من نفس واحدة.

قال تعالى: إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى خَٰلِقُۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿٧٢﴾ **ص 71-72**

وقال تعالى:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴿١﴾ النساء 1

بالرغم من أن الفلاسفة قالوا إن النفس لا تموت ظنا منهم أنها جوهر لا تموت، فإن الحق سبحانه بين بأن النفوس جميعها سوف تموت. ولا يدركها الموت إلا بإذنه تعالى، ولا يجوز قتل

النفس إلا بالحق.

قال تعالى: **(كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ)** (آل عمران:185)

وقال تعالى: **(وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ كِتَاباً مُؤَجَّلاً وَمَنْ يُرِدْ ثَوَابَ الدُّنْيَا نُؤْتِهِ مِنْهَا وَمَنْ يُرِدْ ثَوَابَ الْآخِرَةِ نُؤْتِهِ مِنْهَا وَسَنَجْزِي الشَّاكِرِينَ)** (آل عمران:145)

وقال تعالى: **(وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُوماً فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَاناً فَلا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُوراً)** (الإسراء:33)

إن ا سيبعث هذه النفوس في اليوم الآخر من أجل حسابها على أعمالها؛ فالنفس التي عملت السوء وسلكت طريق الفجور مصيرها النار، أما النفس التي سلكت طريق التقوى واستجابت للحق فستكون مطمئنة في الجنة.

قال تعالى: **(إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَى)** (طـه:15)

وقال تعالى: **(يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ.ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي)** الفجر:26-30

إأن النفس الإنسانية لا تستطيع الاطلاع على القضايا الغيبية في المستقبل، أو أين تموت.

قال تعالى: **(إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَاذَا تَكْسِبُ غَداً وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)** (لقمان:34)

إن ا سبحانه وتعالى جعل للنفس الإنسانية حفظة ملازمون لها، وكلوا بكتابة وحفظ كل ما يصدر عن هذه النفس الإنسانية، متصلة بجانب الفجور أو جانب التقوى. قال تعالى**: (إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ)** (الطارق:4)

قال تعالى: **(وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ)** (قّ:21)

وكما أخبرنا الباري عز وجل أن هناك نوعين من النفس الإنسانية؛ الأولى، النفس اللوامة التي عملت بما أنزل ا سبحانه وتعالى واتبعت جانب التقوى، وتسمى في اليوم الآخر عندما تبعث للحساب بالنفس المطمئنة. والثانية، النفس الأمارة بالسوء وهي النفس التي أدبرت عن طريق الحق سبحانه وتعالى واتبعت جانب الفجور.

قال تعالى: **(وَلا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ)** (القيامة:2)

قال تعالى: **(وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَحِيمٌ)** (يوسف:53)

قال تعالى: (يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ. ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً. فَادْخُلِي فِي عِبَادِي. وَادْخُلِي جَنَّتِي) (الفجر:30)

لقد بين الباري سبحانه وتعالى أن النفس تعني الإنسان بجزأيه المادي والروحي في كثير من الآيات، منها مثلا ما تعني سيدنا موسى عليه السلام، كما في قوله تعالى: **(قَالَ رَبِّ إِنِّي لا أَمْلِكُ إِلَّا نَفْسِي وَأَخِي فَافْرُقْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ)** (المائدة:25)

قال تعالى:وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُم مِّن نَّفۡسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسۡتَقَرٌّ وَمُسۡتَوۡدَعٌ ۗ قَدۡ فَصَّلۡنَا ٱلۡأَيَٰتِ لِقَوۡمٍ يَفۡقَهُونَ ﴿٩٨﴾ **الأنعام 98**

وقال تعالى:هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٍ وَٰحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا لِيَسۡكُنَ إِلَيۡهَا ۖ فَلَمَّا تَغَشَّىٰهَا حَمَلَتۡ حَمۡلاً خَفِيفًا فَمَرَّتۡ بِهِۦ ۖ فَلَمَّآ أَثۡقَلَت دَّعَوَا ٱللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنۡ ءَاتَيۡتَنَا صَٰلِحًا لَّنَكُونَنَّ مِنَ ٱلشَّٰكِرِينَ ﴿١٨٩﴾ **ألأعراف189**

قال تعالى: وَٱللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَآبَّةٍ مِّن مَّآءٍۖ فَمِنۡهُم مَّن يَمۡشِي عَلَىٰ بَطۡنِهِۦ وَمِنۡهُم مَّن يَمۡشِي عَلَىٰ رِجۡلَيۡنِ وَمِنۡهُم مَّن يَمۡشِي عَلَىٰٓ أَرۡبَعٖۚ يَخۡلُقُ ٱللَّهُ مَا يَشَآءُۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ﴿٤٥﴾ **النور45**

السؤال السابع:ما مدى انسجام الأصول الاجتماعية واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

اتفق كل من الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون في الحديث عن الأصول الاجتماعية على أن الإنسان لا يمكن له أن يعيش منعزلاً عن مجتمعه، وأن العلاقة بين الفرد والمجتمع علاقة دستورية، فهم يرون أن الإنسان كائن اجتماعي بالطبع يتعامل ويعامل غيره في مجتمعه على أساس من العدل والإحسان، فقد بين الغزالي بسرده حديث رسول ا صلى ا عليه وسلم: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً " ونصر الظالم أن تمنعه من ظلمه، وعفوه عنه إعدام للظلم، ومنع له فالظلم مرفوض أصلاً في فكره. وهذا ما اتفق فيه مع ابن رشد بقوله " والناس لا يتم وجودهم إلا بالاجتماع" فهم يتفقون على تبادل العلاقات بين أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه.

كما اتفق ابن خلدون معهما في حديثه عن علاقة الأفراد مع بعضهم بعضاً حين قال "، إنه لا يمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه، وذلك لما هو عليه من العجز عن استكمال وجوده وحياته فهو محتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبداً بطبعه، وتلك المعاونة لا بد فيها من المفاوضة أولاً، ثم المشاركة وما بعدها. وربما تفضي المعاملة عن اتحاد الأعراض إلى المنازعة والمشاجرة فتنشأ المنافرة، والمؤالفة، والصداقة، والعداوة، ويؤول إلى الحرب والسلم بين الأمم والقبائل (ابن خلدون، 1995م، ص439).

وتختلف المدرسة البراجماتية معهم ومع المدرسة الإسلامية في أن أنواع الوجود الاجتماعي والخلقي في حالة من التغير المستمر وعدم الثبات، ونجد هذا في قول ديوي: "... وستقبل فلسفة الخبرة هذه الحقيقة بكل ما فيها من قيمة، نعني أن أنواع الوجود الاجتماعي

والخلقي هي كأنواع الوجود الطبيعي في حالة من التغير المستمر ولو أنه غامض" ديوي عن (الأهوائي، 1987م، ص187).

كما ويتفق الفلاسفة مع الفلسفة البراجماتية حين تتكلم عن الحياة الصالحة بأنها الحالة التي يكون الفرد فيها في توافق متبادل مع نفسه والمجتمع، فالحياة الصالحة نشاط اجتماعي وسياسـي والتزام بالمباديء الديمقراطية وممارستها، وهي عمل مفيد فـي ميـادين العمـل والاجتمـاع والسياسة، حيث يكافح الفرد لنمو نفسه ومجتمعه (صموئيل نلسون، 1988م، ص25).

إلا أنهم اختلفوا مع البراجماتية بنظرتهم إلى حرية الفرد باعتبارها القدرة علـى التفكيـر والإبداع من خلال الكيان الاجتماعي – السياسي القائم على الديمقراطية، وعمل ما هو قـانوني ومعقول ونافع للفرد، ونمو المجتمع. وهذا يختلف معهم في أن هناك قيوداً لحرية الفرد تجعلـه يعيش ضمن بوتقة ليس فيها نقد للمسلمات أو حتى مناقشتها.

واختلف الفلاسفة مع المدرسة البراجماتية في أن الأخلاق عندها شيء يعتمد على التفاعل الاجتماعي، وعلى حاجات الأفراد والجماعات وطموحاتهم. وهي أيضاً الممارسات التي تؤكـد المفاهيم العملية والممارسات النافعة التي تأتي بمكاسب نافعة ولا تخرق مبـاديء الديمقراطيـة وعملياتها فالهدف الكبير عندهم هو حماية الحقوق الاجتماعية والمدنيـة والفرديـة للمـواطنين جميعهم في عالم متغير نسبي، وتحقيق التوافق بين ما هو صالح للفرد والمجتمع على السواء.

لقد أنكر المذهب البراجماتي الثنائية في فهم الطبيعة البشرية، أي الثنائية بين الإنسان بمكوناته الوراثية الجسمية والعقلية والروحية من ناحية، والبيئة أو الطبيعة من ناحية أخرى؛ فهم يرون أن نشاط الإنسان يحدث نتيجة للتأثير الخارجي من البيئة، ونتيجة للأحوال الداخلية في الإنسان؛ أي أن هناك وحدة عضوية متصلة بين الإنسان والبيئة. إن الإنسان قادر على التعلم، أي يستطيع أن يراجع خبرته ويجددها في ضوء نتائج خبراته السابقة، إنه عن طريق التفاعل

الاجتماعي تتكون شخصية الإنسان فيميز بين نفسه وبين الآخرين، ويوجه سلوكه في ضوء التوقعات الاجتماعية التي ترضي الجماعة، كما يرى البراجماتيون أنه ليس ثمة سلوك محدد مسبقاً للطبيعة الإنسانية كما في الحيوانات، بل يستطيع الإنسان أن يكتسب آلاف العادات في أثناء تفاعله مع البيئة(زيادة، 2004م، ص255).

ومن ناحية أخرى فإننا نجد اختلافاً جوهرياً بين المدرستين الإسلامية والبراجماتية في أن علاقة الفرد مع الجماعة في المدرسة الإسلامية مشروطة بطريقة سير الجماعة ونهجها وفي هذا يقول ا تعالى: **" لا تجد قوماً يؤمنون بالله واليوم الآخر يوادون من حاد الله ورسوله ولو كانوا آباءهم أو أبناءهم أو عشيرتهم أولئك كتب في قلوبهم الإيمان وأيدهم بروح منه ويدخلهم جنت تجري من تحتها الأنهار خلدين فيها رضي الله عنهم ورضوا عنه أولئك حزب الله ألا إن حزب الله هم المفلحون"** المجادلة 22. بينما تحكم العلاقة بين الفرد والجماعة في المدرسة البراجماتية طموحات الأفراد، والممارسات العملية النافعة التي تأتي بمكاسب مادية على الفرد والجماعة على السواء.

ومما يؤكد الاختلاف الجوهري بين المدرستين، أن علاقة الفرد في المجتمع المسلم علاقة دستورية، تبنى على أساس المودة والتراحم والتعاطف لا على أساس المصلحة الشخصية والمنفعة المادية

قال تعالى: يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِى ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ۖ فَإِن تَنَـٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً ﴿٥٩﴾ **النساء 59**

وقال تعالى: يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَتَّخِذُوٓا۟ ءَابَآءَكُمْ وَإِخْوَٰنَكُمْ أَوْلِيَآءَ إِنِ ٱسْتَحَبُّوا۟ ٱلْكُفْرَ عَلَى ٱلْإِيمَـٰنِ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّـٰلِمُونَ ﴿٢٣﴾ **التوبة 23**

قال تعالى: وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَـٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ۚ يَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَيُطِيعُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓ ۚ أُو۟لَـٰٓئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ ٱللَّهُ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٧١﴾ **التوبة 71**

وذلك كله يؤكده حديث الرسول صلى ا عليه وسلم: " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى " **متفق عليه**، وحديث رسول ا صلى ا عليه وسلم " المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا" **متفق عليه**،

وحديثه صلى ا عليه وسلم "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً، وقد سئل عليه الصلاة والسلام عن كيفية نصره وهو ظالم، فقال: تأخذ فوق يديه وتمنعه عن الظلم فذلك نصرك له " **متفق عليه.**

السؤال الثامن: ما مدى انسجام الأصول المعرفية واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية ؟

توصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

بينت نتائج الدراسة أن مصادر المعرفة تقسم إلى قسمين: الأول: مـصدر إلهـي يـشمل ماجاء به الأنبياء والرسل من الحق سبحانه، والثاني: مصدر بشري يـشمل جميـع النظريـات البشرية التي حاول أصحابها الوصول من خلالها إلى الحقائق والمعارف المتعلقة بعـالم الحـس والغيب.

ففي الحديث عن الأصول المعرفية عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، وجدنا اتفاقـاً حول كثير من القضايا المتعلقة بالأصول المعرفية بينهم وبين المدرسـة الإسـلامية، واختلافـاً جوهرياً بينهم وبين المدرسة البراجماتية، إلا أننا وجدنا الغزالي متأثراً بالفكر اليوناني أكثر مـن غيره؛ فقد أخذ من أفلاطون وأرسطو ما يؤيد مذهبه، إلا أن نظريته في المعرفة تلخـصت فـي المعرفة الغيبية – الميتافيزيقا، ومعرفتها بطرق التفصيل لا تتم إلا عن طريق العقـل والمعرفـة التجريبية وطريقها الحواس، وغايتها الظن لا اليقين، وقد أضاف إليها المعرفة الصوفية وطريقها التصفية والزهد والورع، والتقوى، وبها اختلف عن ابن رشد وابن خلدون؛ ففلسفته ابـن رشـد عقلية بالدرجة الأولى درس بتمعن قدرات العقل وحدوده، والدور الـذي يؤديـه فـي نظريـة المعرفة، إلا أنه رأى أن بداية المعرفة ترتبط بالتجربة الحسية؛ إذ بالحس ندرك الـصور مـن حيث هي شخصية، أي بوصفها متمثلة في مادة أو هيولي حين قال: " ونحن لا نستطيع تخيـل اللون مجرداً عن العظم، والشكل، فضلاً عن أن نحسه، وبالجملة لا نقدر أن نتخيل المحسوسات

مجردة عن الهيولي، وإنما ندركها في هيولي، وهي الجهة التي بها تشخصت " وبذلك وجدناه قد اتفق مع المدرسة البراجماتية بجعل التجربة الحسية والإحساس نقطة بدء لتكوين المعقولات.

أما من حيث اختلافه مع الغزالي فقد كان ابن رشد أقل الفلاسفة تصوفاً، وأكثرهم تأييداً للعقل، تتدرج عنده المعرفة الإنسانية من المحسوسات إلى المعقولات. أي أنه يقول بتطور طبيعي للمعرفة منكراً طريق التصوف. واتفق كذلك ابن خلدون مع ابن رشد في اعتباره أن العلوم العقلية طبيعية للإنسان، وأنها نتاج فكره موجودة فيه منذ وجد العمران البشري، واختلف عنه في تطرقه إلى العلوم النقلية التي يرى أنها تستند إلى الخبر عن الواضع الشرعي، ولا مجال فيها للعقل إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول.

قال تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾) **آل عمران 190**

قال تعالى: ٱللَّهُ يَتَوَفَّى ٱلْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَٱلَّتِى لَمْ تَمُتْ فِى مَنَامِهَا ۖ فَيُمْسِكُ ٱلَّتِى قَضَىٰ عَلَيْهَا ٱلْمَوْتَ وَيُرْسِلُ ٱلْأُخْرَىٰٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٢﴾ **الزمر42**

قوله تعالى: (وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِىٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ۖ قَالُوا۟ بَلَىٰ ۛ شَهِدْنَآ ۛ أَن تَقُولُوا۟ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ

)الأعراف 172 .

وقال تعالى: (وَمَن نُّعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي ٱلْخَلْقِ أَفَلَا يَعْقِلُونَ ﴿٦٨﴾) **يس 68**

قال تعالى: وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٧﴾ **الزمر 27**

لقد اتفق الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، مع المدرسة البراجماتية في موضوع المعرفة العقلية، فالبراجماتية تعتقد أن العقل ناشط ومستكشف أكثر مما هو سلبي ومتقبل، والعقل لا يواجه عالماً منفصلاً أو بمعزل عنه، بل الأولى القول بأن العالم المعروف يشكله إلى حد ما العقل الذي يعرفه، فالمعرفة نتاج تبادل أو مقايضة بين الإنسان وبيئته.

كما تتفق المدرسة البراجماتية وخصوصاً التجريبيون التقليديون فيها مع ابن رشد حين يردون المعرفة إلى أصولها الحسية في دنيا الخبرة والواقع، فهي نابعة عندهم من الخبرة المباشرة، وثمرة لها، فرأي ديوي أن المعرفة ليست أولية ولا سابقة على التجربة، بل إنها نابعة من التجربة نفسها وهي ثمرة لها.

إلا أن الاختلاف مع المدرسة البراجماتية يتضح من خلال نظرتها إلى المعرفة فهي تسلم بوجه عام بواقع التغير الدائم، وهذا يتضح من قول ديوي " ففي العلم وفي الصناعة يسلم بوجه عام بواقع التغير الدائم" ديوي عن (الأهوانى، 1987م، ص 183).

أما الاختلاف الجوهري بين المدرستين الإسلامية والبراجماتية ففي الوقت الذي تعتمد المدرسة البراجماتية في أصولها المعرفية على دنيا الخبرة والواقع، والخبرة المباشرة وأن المعرفة عندها ليست أولية ولا سابقة على التجربة بل نابعة من التجربة نفسها وهي ثمرة لها

فإننا نجد أصول المعرفة عند المدرسة الإسلامية منقسمة إلى قسمين؛ الأول، من النور الإلهي الذي جاء به القرآن الكريم وما جاء به الأنبياء والمرسلون ليشمل المعارف والحقائق التي يحتاجها الإنسان لتضيء له السبيل في الوصول إلى الصراط المستقيم ويبدو ذلك بوضوح في قوله سبحانه وتعالى: **" عالم الغيب فلا يظهر على غيبه أحدا. إلا من ارتضى من رسول فإنه يسلك من بين يديه ومن خلفه رصدا. ليعلم أن قد أبلغوا رسالات ربهم وأحاط بما لديهم وأحصى كل شيء عددا."** الجن 26-28. والثاني، من النظريات البشرية جميعها التي حاول أقطابها الوصول إلى بواطن الأمور ومكنوناتها المتعلقة بعالم الحس وعالم الغيب. فيما يتعلق بالمبادئ التربوية فإنه يمكن استنتاج ذلك من خلال الفلسفة العامة لكل من الغزالي وابن رشد وابن خلدون.

المبادئ التربوية عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون

إن الأساس الذي تستند عليه فلسفة التربية عند الغزالي هو تحقيق السعادة للإنسان وبخاصة السعادة الأخروية لأنها شاملة لكل ما هو مرغوب فيه، ولبلوغ هذه السعادة لا بد من تضافر العلم والعمل، بحيث ينتج عن ذلك تغيير في السلوك ولما كانت السعادة الأخروية وثيقة الصلة بالمجتمع الدنيوي كان هذا يستدعي أن يكون التعليم وثيق الصلة بحاجات المجتمع (الخطيب،2000، ص 310).

لقد هدف التعليم عند الغزالي إلى تحقيق الكمال الإنساني الذي غايته التقرب إلى ا ومن ثم السعادة في الدنيا والآخرة ويبلغ الإنسان كماله باكتساب الفضيلة عن طريق العلم وهذه الفضيلة تسعده في الدنيا والآخرة (الخطيب،2000، ص 211). كما يرى الغزالي أن منهج التعليم لا يكون إلا في بناء تتكامل فيه العلوم الدينية والمهن الدنيوية، لأنه إذا اقتصر المتعلم على العلوم المادية والنظرية دون علوم الدين فإنه يضيع عمره فيما لا ينفعه في الآخرة، وإن اقتصر على

علوم الدين وحدها فإنه لا يفهم الدين حيث لا تدرك العلوم الشرعية إلا بالعلوم العقلية، والتكامل في نظر الغزالي لا يعني التخصص في جميع ميادين المعرفة وإنما يعني أن يتزود المتعلم بثقافة عامة تمده بتكامل معرفي وبذلك يغطي المنهج جوانب المعرفة(الخطيب،2000، ص 211).كما يرى الغزالي أن النفس الإنسانية قابلة للتعلم لأن العلم والحكمة كامنان أصلاً في النفس الإنسانية ولكن هذه القابلية تتفاوت لأسباب طارئة لا ينجو منها إلا نفوس الأبناء التي تبقى على صفاتها وأن التعليم الإنساني يحتاج إلى مراعاة المبادئ التي تؤثر في التعلم وتعززه ومن هذه المبادئ (الخطيب،2000، ص310-315):

- تعزيزالاتجاه الخلقي وذلك بتطهير نفس المتعلم وتقويم ردئ الأخلاق عنده حتى يتخلص من رق الشهوات.
- مراعاة الاستعدادات والفروق الفردية: فهو يطالب المعلم بمراعاة الفروق الفردية في الأساليب المستعملة في التدريس ومراعاة مستوى الفهم عند الطلبة وإرشاد المتعلم إلى التخصص الذي يناسب قدراته واستعداداته فبعض الطلاب يقف استعداده عند استظهار النصوص ويعجز عن استيعاب المعاني، لذلك يوجه إلى تعليم حرفة ما ويبتعد عن الدراسة والبحث.
- التدرج في التعليم: حيث يبدأ المتعلم بدراسة الموضوعات التي تمثل آرىء المعلم أو التي يختارها ويبتعد عن الخوض في مواضيع الاختلاف سواء في علوم الدنيا أو الآخرة ثم يدرس كافة العلوم بهدف تكوين ثقافة عامة عن أهداف كل علم وطريقته.
- التشويق: حيث يرى الغزالي أنه لا بد من الأخذ بمبدأ التشويق لما فيه من فائدة كبيرة وذلك بتشجيع الأطفال بالحصول على الجوائز المختلفة وتشجيع الكبار على الوصول

إلى المراتب العالية، وبعد ذلك ينتقل المعلم بطلابه من الأغراض الدنيوية إلى وجهة السعادة الأخروية.

- صحبة المعلم: حيث شدد الغزالي على صحبة المتعلم للمعلم وذلك لعدة أسباب، أولها أن التعلم على المعلم أفضل حتى في القدر البسيط من العلم، وثانيها أن المعلم مرب يخرج الاتجاهات السيئة التي اكتسبها الطالب من بيئته الأولى ويحل محلها أخلاقاً حسنة، وثالثها أن كثيراً من ألوان التعلم تتم بالقدوة وخاصة في مرحلة الطفولة.
- الممارسة والتطبيق والتكرار: حيث يرى الغزالي أن الممارسة سبيل التعلم، ويشترط استمرار التكرار حتى لا تأنس النفس الكسل وتهجر التحصيل ويرى ضرورة تطبيق الطالب لما يتعلمه لأن العلم بلا عمل جنون.

أما فيما يتعلق بتربية الطفل فقد أهمل الغزالي تربية البنات واهتم بتربية الصبيان وكان يرى أن التربية تبدأ من الحضانة فلا يستعمل في حضانة الطفل وإرضاعة إلا إمرأة صالحة، ويكون تهذيبه عن طريق تعليمه الدين وقيامه بالعبادات اللازمة، ومعرفته علوم الشرع، ولا بد من مراعاة التوسط والاعتدال في تهذيب أخلاقه، وإبعاد الصبية عن قرناء السوء، وعن التدليل، إضافة إلى عدم التساهل معهم في شغل أوقات الفراغ تعويدهم الولد قراءة القرآن الكريم،ولا بد أن يمارس الصغار اللعب لأنه يساعدهم على ترويض جسم الصغير وتنمية عضلاته ويدخل السرور في قلبه وهو مريح له من تعب الدروس، وأخيراً ينصح الغزالي بعدم التمادي في عقاب الصبي والإقلال من التأنيب والتشهير بمساوئ الصغار، ويطالب بأن يتجنب المعلم القسوة في تهذيب السلوك(الخطيب،2000، ص 314).

وتتلخص المبادئ التربوية عند ابن رشد في تأكيده الفروق الفردية للمتعلمين وذلك من خلال نظريته المتعلقة "بالاتصال بالعقل المستفاد أو المنبثق، فأقصى درجات الكمال هو إمكانية الاتصال بالعقل العام إذ يختلف باختلاف الأفراد" . ومراعاة المستوى المعرفي حين أوجب مخاطبة الناس حسب عقولهم وحتى في شروحه لكتب أرسطو حاول أن يجعلها على ثلاثة أنواع، أي إنه شرح كل كتاب من كتب أرسطو شروحاً ثلاثة: شرح أكبر وشرح أوسط وشرح أصغر وهذا التأليف الثلاثي يتماشى مع مراحل التعليم الثلاث المعروفة في الجامعات الإسلامية، فالشرح الأصغر يدرس في العام الأول والأوسط في العام الثاني، والأكبر في العام الثالث، وكانت العقائد تدرس على هذا النحو، وهو بذلك يقوم بدوره كفيلسوف تربوي عندما يضع المناهج التربوية (الجعفري ، 2000، ص289).

إن نظرية ابن رشد التربوية تنطلق أيضاً من مبدأ التدرج في التعليم والتأكيد على تعليم المرأة، ولذلك وضع منهجاً ابتدأ فيه بعلم الأعداد والحساب وهو علم لا يستغني عنه أي علم آخر ويمتزج بكل علم ثم يبدأ تعليمهم الهندسة فعلم الفلك والموسيقى وعند بلوغ السادسة عشرة أو السابعة عشرة يقبلون على تعلم الفروسية حتى سن العشرين بعد ذلك ينبغي تعلم الفلسفة حتى الثلاثين وفي الخامسة والثلاثين تسلم إليهم رئاسة الجيش حتى سن الخمسين وفي هذا يكونون قادرين على إدارة المدينة وإدارة الأمور العامة، وعندما يضعفون بسبب الطعن في العمر ينبغي عليهم الانسحاب إلى جزر السعادة وهو بذلك يتبع أفلاطون في سياسته لمدينته الفاضلة. كما يظهر ابن رشد ثقته بالنساء كما وثق بهن أفلاطون فهن أهل لمشاركة الرجال في كل نشاط، ولذلك اهتم بتربيتها وتعليمها (الجعفري ، 2000، ص290).

كما اهتم ابن رشد بتعليم الناس حسب مستويلتهم العقلية والفكرية، فأكثر الناس يناسبهم من طرق التصديق الخطابية والجدلية أما البرهانية فهي خاصة لأقل الناس ولكل من الصنفين فرضه

فغرض الجمهور حمل الأمور على ظاهرها في نطاق الأقاويل الخطابية، أما الخواص فغرضـهم التأويل الذي لا يدرك إلا بالبرهان (الجعفري ، 2000، ص291)، كما أولى ابن رشد أهميـة بالغة في إلقاء دروسه حيث كانت تمتاز بالحيوية والنشاط إذ كان كثير الإنشاد لشهر أبي تمـام والمتنبي لما للشعر من تأثير في نفوس الدارسين، وكذلك كان يكثر من إيراد للحكايات والأخبار تنشيطاً لطلبة العلم بمجلسه، ولا شك أن لفيلسوفنا آراء تربوية بثها خلال دروسه وبعض تآليفـه ولا سيما تلك التي تتصل بالإنسان وعقليته وتكوين المجتمع ودولته، وأخيراً لم يكن اختيار ابـن رشد من بين جمع كثير من علماء وفقهاء وفلاسفة الأندلس ليستأمن به في تأسيس مدارس تنـشأ بمراكش على غرار المدارس النظامية الموجودة في المشرق وذلك لما يتصف به مـن صـفات تؤهله للقيام بهذه المهمة كفيلسوف تربوي (الجعفري ، 2000، ص292).

أما المبادئ التربوية عند ابن خلدون فملخصها أن الفكر الإنساني هو الفارق الأساس بين الإنسان والحيوان، لأنه مصدر قوة هذا الإنسان؛ الـذي يـسمح لـه بتحـصيل معاشـه فـي إطاراجتماعيته ببني جلدته، ومصدر تفكره وتفكيره في ذاته وعالمه الخارجي بما فيـه عـالم الغيب، ومصدر تفوقه على الحيوانات وتسخيرها لصالحه. فقد قال العلامة ابن خلدون:(الفكـر الإنساني، الذي تميز به البشر عن الحيوانات واهتدى به لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبنـاء جنسه والنظر في معبوده، وما جاءت به الرسل من عنده؛ فصار جميع الحيوانات فـي طاعتـه وملك قدرتـه وفـضله بـه علـى كثيـر خلقـه)(ابـن خلـدون عـن قـريش ، 2006م).

فهذا الفكر هو منبع العلوم والصنائع من حيث أن الإنسان يديم التفكير في نفسه ومحيطه وعالمه الدنيوي والأخروي لاستخلاص الحقائق والقوانين عن الظواهر الكونية التي تـشكل الأرضـية الصلبة للعلم والصنائع؛ فـ (عن هذا الفكر تنشأ العلوم وما قدمناه من الصنائع) (ابن خلـدون عن قريش، 2006م)؛ و (يكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات، فيرجـع

إلى من سبقه بعلم، أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك، أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه؛ فيلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه. ثم إن فكره ونظره يتوجه إلى واحد واحد من الحقائق، وينظر ما يعرض له لذاته واحدا بعد الآخر، ويتمرن على ذلك حتى يصير إلحـاق العوارض بتلك الحقيقة ملكة له، فيكون حينئذ علمه بما يعرض لتلك الحقيقة علما مخـصوصا. وتتشوف نفوس أهل الجيل الناشئ إلى تحصيل ذلك، فيفزعون إلى أهل معرفته ويجيء التعلـيم من هذا) (قريش ، 2006م) . إضافةً إلى أن العلم والتعليم والتعلم طبـع إنـساني، بمعنـى أن التعليم والتعلم والعلم أمر طبيعي في البشر، ومن ثم لا توجد معرفة خارج المجتمـع الإنـساني (فقد تبين بذلك أن العلم والتعليم طبيعي في البشر) كما يقول ابن خلدون (ابن خلدون عن قريش، 2006م)؛ وهو بذلك يسوق قانونا علميا أثبتته الدراسات الحديثة، حيث ما يصدر عن الحيوانات من أفعال وسلوكات هي غريزية بطبعها وليست ناتجة عن التعلم إلا ما شذ منهـا. فقـد وجـد العلماء أن الإنسان عندما يخرج عن الجماعة الإنسانية وعن طبيعته يفقد تلك الخاصـية التـي تتعلق بإنسانيته. فالأطفال المتوحشون دليل قاطع على أن التعلم والعلم خصيصة إنـسانية، ومـا يزكي هذه الخصيصة أنها قائمة على الفكر واللغة، وهما لا يوجدان خارج المجتمع. ومن مبادئه ارتباط العلوم والإدراكات بالمحسوسات، بمعنى انبثـاق التنظيـر مـن الواقـع المحـسوس أو المفترض. كما بين العلم الحديث الذي يرى فيها الموضوعات العلمية موضوعات منـشأة عـن الموضوعات المحسوسة. فـ (العلم ينطلق من الواقعي ليبتعد عنه مادامت المعرفة ليست هـي الملاحظة الحسية، بل هي خلق لكلام جديد وإضافة إلى الواقع الذي تنطلق منـه. إن المعرفـة تحويل للواقع المعطى وتغيير له، والعلم يعمل على تنظيم المعطيات ولا يكتفي بتعـدادها. إنـه ينظمها ويرتبها ويقيم علاقات بين عناصرها بغية تحويلها إلى شيء قابل لأن يكـون موضـوع علم. إن المادة شيء والموضوع شيء آخر. إنه الشيء المستهدف، الشيء المبني انطلاقا مـن

المادة، إنه الموضوع المعرفي) (ابن خلدون عن قريش ، 2006م) .وهذا ما ذهـب إليـه ابـن خلدون عندما قال: (النفس الناطقة للإنسان، إنما توجد فيه بالقوة. وأن خروجها من القـوة إلـى الفعل إنما هو بتجدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أولا؛ ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكا بالفعل وعقلا محضا؛ فتكون ذاتا روحانية وتستكمل حينئذ وجودها. فوجب لذلك أن يكون كل نوع من العلم والنظر يفيدها عقلا فريدا، والصنائع أبدا يحصل عنهـا وعـن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة. فلهذا كانت الحنكة في التجربة تفيد عقلا، والملكـات الصناعية تفيد عقلا)(قريش ، 2006م) . ومن مبادئه أيضاً أن التربيـة والتعلـيم عنـده مـن الصنائع؛ بمعنى وجوب امتلاك كفاياتها النظرية والتطبيقية عبر التمـرن والمـراس والبحـث والدراسة. وبذلك تنتفي العشوائية والارتجال عن فعل التربية والتعليم عند ابـن خلـدون؛ لمـا يتطلبه من المعرفة العلمية الدقيقة بما هي التربية والتعليم. فقد قال: (ذلك أن الحذق في العلـم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق فـي ذلـك الفـن المتناول حاصلا. وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي. لأنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها، مشتركا بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه؛ وبين العامي الـذي لم يحصل علما، وبين العالم النحرير) (قريش ، 2006م) وبما أن التربية والتعليم صناعة فلابد لها من معلم وأستاذ يعلمها ويمكن طالبها من كفاياتها وأسسها ومعارفها وتقنياتها، فقد قال ابـن خلدون في شأنه: (والملكات كلها جسمانية، سواء كان في البدن أو في الـدماغ، مـن الفكـر وغيره، كالحساب. والجسمانيات كلها محسوسة، فتفتقر إلى التعليم. ولهذا كان السند في التعلـيم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق وجيـل. ويـدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه. فلكل إمام من الأئمـة المـشاهير

اصطلاح في التعليم يختص به، شأن الصنائع كلها) والصناعة لابد لها من جانب نظري وآخـر

عملي، حيث (إن الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري) (ابن خلدون عن قـريش، 2006م).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في معرض إجابتها عن أسئلة الدراسة، والتي هدفت إلى الكشف عن الأصول الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية التي ارتكز عليها كل من أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، والمقارنة بين هذه الأصول مع المدرسة الإسلامية وأصول الفكر التربوي البراجماتي، كما تضمن هذا الفصل التوصيات التي قدمها الباحث في ضوء نتائج هذه الدراسة.

السؤال الأول: ما الأصول الفلسفية للفكر التربوي (الذات الإلهية، الغيب الوجود)عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون؟

تبين أن هناك أصولاً بنيت على ما جاء به القرآن الكريم والسنة المطهرة، واتضح ذلك من الأصول الواردة عند الغزالي في الأركان التي تم ذكرها في عرض النتائج، إلا أن بعضها كان قد اختلف اختلافاً جوهرياً مع المدرسة الإسلامية، وذلك حين يقول الغزالي في الركن الثالث أن أفعال العباد مخلوقة تعالى، وأنها مكتسبة للعباد وأنها مرادة تعالى، وأنه تعالى له تكليف مالا يطاق، وأن له إيلام البريء، ولا يجب عليه رعاية الأصلح. وكذلك الأمر بالنسبة لابن رشد حين وصف الذات الإلهية أنها عقل محض، والفاعل الأول، وعلة الوجود، وهذا راجع كله إلى التأثر العميق بالفلسفة الإغريقية واستخدام مصطلحاتها في وصف الذات الإلهية، وهذا عائد إلى الخلل القديم في أصول التربية المتمثل في الغزو الفكري والثقافي، والذي كان له الأثر الواضح في كتابات كل من الغزالي وابن رشد وابن خلدون. أما ابن خلدون فقد استخدم صفات ا تعالى الذي وصف بها نفسه في نظرته إلى الذات الإلهية، وهذا يدل على تأثره بالمدرسة الإسلامية

وعدم خروجه عن النص في وصف الذات الإلهية أو في استخدامه للصفات الإلهية التي وصف ا بها نفسه.

وفي تناولهم للغيب بين الغزالي أن الغيب حق وأن التصديق به واجب، وقال بذلك أيضاً ابن رشد، واتضح لنا ذلك من حديث الغزالي عن إيمانه بحشر الأجساد ودفاع ابن رشد عن الفلاسفة في أنهم كانوا يؤمنون بذلك، أما ابن خلدون فإن إيمانه بالغيب حين قال: وفوق العالم البشري عالم روحاني شهدت لنا به الآثار التي تأتينا منه، يعني عدم خروجه عن المدرسة الإسلامية أو ابتعاده عن الأصول الواردة في القرآن الكريم والسنة المطهرة. أما الوجود فمن الملاحظ في النتائج أن هناك خلطاً بين المفاهيم الفلسفية والمفاهيم الدينية، وبدا ذلك جلياً واضحاً في كتابات الغزالي وابن رشد وابن خلدون، وذلك حين استخدموا ألفاظ الفلاسفة المسلمين والإغريقيين، بل حين تبنوا آراءهم بقصد أو دون قصد، إلا أنهم في بعض الأحيان يوافقون المدرسة الإسلامية في كتاباتهم ويخالفونها في أحايين أخرى، وهذا يعني أن كتاباتهم كانت محاولات للتغيير في الخطاب الديني، الأمر الذي أدى بهم إلى الوقوع في منزلقات الابتعاد عن أصول التربية الصحيحة وانعكس ذلك على الشعوب في أصولها التربوية.

السؤال الثاني ما الأصول النفسية (الإنسانية) للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشـد وابـن خلدون؟

من خلال نظرة الغزالي إلى النفس الإنسانية على أنها والعقل والقلب شيء واحد وبهـذا التقسيم الذي قسمه للنفس بأنها عالمة وعاملة وأنها لفظ مشترك لمعان متعددة، وأنها تلك اللطيفة أو ذات الإنسان وحقيقته العالمة با وغيرها من الأوصاف التي تناولها، وكذلك حين تناول ابن رشد النفس على أنها صورة الجسد أو أنها كمال أول لجسم طبيعي آلي، وأن الجسم مركب من مادة وصورة، المادة هي البدن والصورة هي النفس، وما الجـسم إلا آلـة تـستخدمها الـنفس عرضياً، وحين اتبع ابن رشد سابقيه من الفلاسفة في كثير من القضايا الفلسفية كتلـك المتعلقـة بالنفس الإنسانية وأنواعها حين سلك مسلك الذين سبقوه بنظرته إلى النفس الإنسانية فقـال: إنـه يجب التفرقة بين نفوس ثلاث هي: النفس النباتية، والنفس الحيوانية والنفس الإنسانية أو العاملة، أما النفسان الأوليان، فليستا مفارقتين للبدن ومعنى ذلك أنهما منطبعتـان فيـه، ولا يمكـن أن تنفصلا عنه بحال ما، لأنهما توجدان بوجود النبات أو الحيوان وتفنيان بفنائهمـا، أمـا الـنفس الإنسانية فهي من جنس آخر.

وحين ميز بين النفس النباتية والحيوانية والإنسانية وحين أكد أنه يمكن إدراك النفس ولا يمكن إدراك حدها، تبين لنا أن ابن رشد ذهب مذهب أرسطو في أن الجسم آلة تستخدمها النفس عرضياً، وأن النفس واحدة بالموضوع كثيرة بالقوى، وأن مبدأ وحدتها وعلتها الغريبة هو الحرارة الغريزية، والنفس تختلف عن الجسم من حيث ما يلحقها التغيير بالعرض أي من جراء صلتها بالجسم لا بالذات.

وكذلك الأمر عند ابن خلدون حين صنف النفوس البشرية إلى ثلاثة أصناف: صنف عاجز عن الوصول إلى الإدراك الروحاني وصنف توجه بتلك الحركة الفكرية نحو العقل

الروحاني، وصنف مفطور إلى الانسلاخ من البشرية إلى الملائكية، إضافة غلى نظرته إلى أن النفس هي التي تكسب البدن الحس والحركة كل ذلك يدل على الفوضى الفكرية التي عاشوها في الماضي وأثرت في الحاضر، إن هذا الخلل في الأصول التربوية أثر في واقعنا التربوي خاصة في صياغة المناهج والأهداف وطرق التدريس والقياس والتقويم والأدارة التربوية والتخطيط التربوي ومختلف فروع علم التربية. إن هذا يعني أننا نرتكز في تناولنا لأسس التربية عند وضعنا للأهداف والمناهج والتخطيط التربوي والقياس والتقويم والإدارة التربوية وغيرها، على أسس غير أصيلة وإن كانت من تراث المسلمين فهي تنتسب إلى الأصول التربوية الإسلامية صورة وتختلف عنها جوهراً، وهذا يدل على خلل قديم في أصول التربية انعكس أثره في واقعنا التربوي المعاش، لذا لا بد من الوقوف على هذه المصادر التي نستمد منها أصولنا التربوية في وضع الأهداف العريضة والمناهج والنظم التربوية والقياس والتقويم والإدارة التربوية والتخطيط التربوي وكل فرع من فروع علم التربية.

السؤال الثالث ما الأصول الاجتماعيه (علاقة الفرد بالمجتمع) للفكرالتربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون؟

وجدنا أن مفهوم الحياة الاجتماعية عند الغزالي وعلاقة الفرد بالمجتمع قائمة على أساس العدل واجتناب الظلم والإحسان والمسامحة، ومثل على ذلك باستيفاء الديون، فبين أثر المسامحة والإمهال والتأخير، والمساهلة، وأن ذلك كله مندوب، مستشهداً بذلك بحديث الرسول صلى ا عليه وسلم(رحم ا امرأً سهل البيع ، سهل الشراء، سهل القضاء، سهل الاقتضاء) وأحاديث أخرى تبين الأثر الإيجابي على الفرد في الدنيا والآخرة. كما اتضح لنا من كتابات الغزالي أن أساس الحكم على الأفراد في علاقتهم بالمجتمع تتم من خلال معاملتهم في الأسواق، أو من خلال الصحبة في السفر، أو الجيرة في الحضر، ولا يكون الحكم عليهم فقط من خلال رؤيتهم في المسجد يؤدون الصلاة ويقرأون القرآن. أما من ناحية الظلم فيتضح لنا أن الغزالي يدعو إلى نبذ الظلم في جميع مجالات الحياة الاجتماعية ورفعه عن المظلوم والأخذ على يد الظالم بأن يمنعه عن ظلمه، وأن يتم العفو عن الظالم حتى يمنع الظلم.

إن نظرتهم إلى أن الإنسان مدني بطبعه لا يستطيع العيش منعزلاً، مستمدة من الأصول التربوية الإسلامية السليمة، فالإسلام حث على التعاون ودعا إليه، وأمر الناس بالتشارك في الماء والكلأ والنار، وحث على التكامل والتكافل في جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية. الأمر الذي يبين بوضوح أثر المدرسة الإسلامية على أصول التربية عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون، وتبنيهم ما دعت إليه في مبادئها، وانعكس ذلك على تربية المسلمين وأصول التربية لديهم.

السؤال الرابع ما الأصول المعرفية للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون؟

تبين أن الغزالي حين قال إن النفس خلقت بالفطرة مستعدة للعلوم، والعلوم تحصل فيها بالتدريج ثم عدل بعد ذلك عن موقفه السابق، ووفق بين الفطرة والاكتساب، وبين أن العقل ينقسم إلى غريزي ومكتسب، فالغريزي هو القوة المستعدة لقبول العلم، ووجوده في الطفل كوجود النخل في النواة، والمكتسب هو الذي يحصل من العلوم.

وحين بين الغزالي أن الحكمة هي وحي إلهي وإشراقات صوفية لا تدرك إلا بإلهام إلهي وتوفيق من جهة ا ولا سبيل إليها بالتجربة، وحين بين ابن رشد أن المعرفة مرتبطة بالتجربة الحسية، وهي عنده متمثلة في مادة أو هيولي، لكنه كان يفرق بين الإحساس والإدراك الحسي، فالحس والتخيل عنده من وجود العقل الذي يميزه عن باقي الكائنات الأخرى. وحين قسم العقل إلى العقل النظري، وهي القوة النظرية وهي إلهية والعقل العملي، وهو القوة العملية التي تدرك المعاني ،وحين بين أن أنواع العقل هي الهيولاني القادر على تلقي وتكوين الصور العقلية أو المعقولات والعقل بالملكة، الخاص بالمعقولات الحاصلة بالفعل فيه إذا صارت بحيث يتصور بها الإنسان متى شاء، والعقل الفعال المخرج للمعقولات من حالة القوة إلى حالة الفعل أي العقل الذي يجعل العقل الهيولاني عقلاً بالفعل، وحين قسم ابن خلدون المعرفة إلى قسمين: نقلية وضعية يأخذها الإنسان عمن وضعها، وصنف يهتدي إليه الإنسان بفكره، وهو من العلوم الحكمية، أو الفلسفية، ويمكن أن يقف الإنسان عليها بطبيعة فكره. نجد أن الغزالي قد تأثر بالفكر الإسلامي واليوناني على السواء لكنه أخذ من الفكر اليوناني أولاً، ثم بحث في النصوص الواردة في القرآن الكريم والسنة عما يؤيد ما ذهب إليه، وكان أكثر تأثره الفلسفي بأفلاطون وأرسطو فأخذ منهما ووفق بينهما، أخذ من أفلاطون نظريته في فطرية المعرفة حيث كانت النفس تحيط بها في عالم المثل قبل أن تحل بالبدن، فلما هبطت إلى الأرض ودخلت في قفصها المادي،

أصابها نوع من الإظلام فنسيت ما كانت تعرفه، وعلى هذا الأساس يولد الطفل مزوداً بالمعرفة الكامنة في أعماق نفسه، ولكنها معرفة عليها حجب، مخلوطة وغير مميزة، وعلى المـدرس أن يضع الطفل في وضع تنبه واستعداد فالمعرفة عند أفلاطون تذكر والجهل نسيان إضافة إلـى أن الغزالي كان يعد أكثر الفلاسفة تصوفاً لأنه يرى من الصوفية طريقة للكشف عن أخلاق الـنفس وعيوبها، ونقائصها، وآفات أعمالها وصوابها (قمبر، 1986، ص 240).

أما ابن رشد فكانت فلسفته عقلية بالدرجة الأولى، حين اهـتم بالعقـل، ودرس بـتمعن قدراته وحدوده، والدور الذي يؤديه في نظرية المعرفة. واهتم بالحس والتجربـة حـين رأى أن بداية المعرفة ترتبط أساساً بالتجربة الحسية إذ بالحس ندرك الصور من حيث هي شخصية، أي بوصفها متمثلة في مادة أو هيولي، وبذلك يكون قد سبق الفلاسفة التجـريبيين بجعـل التجربـة الحسية والإحساس نقطة بدء لتكوين المعقولات، من هنا يظهر لنا من خلال كتبه أنه كـان أقـل الفلاسفة تصوفاً، وأكثرهم تأييداً للعقل، فقد عارض وجهة النظر الدينية في بعض الآراء، فأنكر بعث الأجسام، وعد القول بذلك خرافة، وكان مذهبه أن يأخذ بالعقل، فنشأ مذهب الرشدية للأخذ بالعقل عند البحث (طوقان، د. ت. ص182).

من ذلك كله نرى أن هذا التأثر الكبير بالفلسفة اليونانية مرده إلى غزو فكري ثقافي قديم أثر في أصول التربية ومنابعها وانعكس بعد ذلك على المجتمعات، والنظم التعليميـة والتربويـة التي تتضمن الأهداف والمناهج والإدارة التربوية والقياس والتقويم واالتخطيط التربـوي، وكـل فروع التربية وعلومها، هذا الغزو حل في الماضي وأثر علـى الحاضـر وأدى إلـى التفـرق والاختلاف في كل مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها.

السؤال الخامس ما مدى انسجام الأصول الفلسفية (الذات الإلهية، الغيب، الوجود) واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية ؟

لقد تبين أن أبا حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، تبنوا عقائد فلسفية، كل منهم رأى أنها الصواب؛ فالغزالي كفيلسوف هاجم الفلاسفة وفسد عقائدهم، وابن رشد تصدى له وانبرى مدافعاً عن الفلاسفة وعقائدهم، والتمس الأعذار لاعتقاداتهم، وبرر الفاسد منها برأي الغزالي، وكان في ذلك علماً في التصدي للغزالي في مهاجمته الفلاسفة، فتناول مسائله كلها، ورد عليها رداً حاول فيه ستر عورات الفلسفة ومداواة أسقامها، وعدم تهافت أعلامها، أما ابن خلدون فلم نجد له فلسفة واضحة نميزه بها عن غيره سوى أنه كان من المؤيدين لفكر الغزالي حين يستشهد في كثير من المواقع بأقواله بالقرآن والسنة.

لقد خالف الغزالي وابن رشد وابن خلدون فيما تبنوا من عقائد في فلسفتهم هذه القرآن الكريم في بعض القضايا المتعلقة بالذات الإلهية والغيب والوجود، ولا أقول جميعها، التي تعد في حقيقتها ضرورة عقدية ودينية ومصيرية. وهذا ما جعل العلماء والمفكرين -المحدثين منهم والقدماء- المؤمنين بالوحي مصدراً واحداً لمعرفة حقائق عالم ما وراء الطبيعة يشنون هجمات شرسة على الفلسفة وأقطابها الذين صار يضرب بهم المثل في الابتعاد عن الأصول الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية، وعلى رأسهم ابن رشد، والغزالي، أو حتى هم أنفسهم صاروا يرمقون بعضهم بعضاً بذلك، وهذا ما بدا لنا في هذه الدراسة بين الغزالي وابن رشد من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة والنتائج.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: ما الذي دفع هؤلاء الأقطاب الثلاثة إلى الجنوح عن مذهب الوحي الإلهي في بعض القضايا المتعلقة ببعض أصولهم الفكرية (الفلسفية) ولا أقول

جميعها، وما الذي دعاهم إلى تبني ما يخالف ما عليه أبناء دينهم فيها؟

مع أن الإجابة عن السؤال غير المطروح والمعروف ضمناً أن الاتفاق على القضايا التي تم الاتفاق عليها بينهم سببه أنهم كانوا يرجعون إلى الأصول الواردة في الدين الإسلامي المتمثل في القرآن الكريم، أو ما نزل به الوحي على سيد المرسلين، أما الجنوح الذي ذكر فإن سببه هو التأثر بالفلسفة اليونانية ونظرياتها، وتبني معتقداتها عن قصد أو دون قصد، أو هو محاولة التوفيق بين ما هو إسلامي وإغريقي وهذا لا يمكن أن يكون بحال من الأحوال لأننا نتحدث هنا عن الأمور الخاصة بالأصول التي تمس العقيدة والتي ينبثق عنها الأصول التربوية وهذا لا جدال فيه. فإن ما سميت بالفلسفة الإسلامية عموماً هي إغريقية المنبع وثنية العقيدة والمصدر. ولا غرو أن الفلسفة اليونانية قد تأثرت بالمعرفة القديمة وبالبيئة الوثنية السائدة آنذاك، وأن بعض ما وجد في نتائج الدراسة أو الأدب النظري عند العلماء الثلاثة هو نتيجة التأثر بالفلسفة الإغريقية.

إننا مع التوليف والتوفيق والأخذ بما هو نافع لمجتمعاتنا الإسلامية، ولكن بما لا يخدش أدنى الأصول العقائدية عندنا، فكيف يمكن أن نرضى بأن يخلطوا عقيدة وثنية بالعقيدة الإلهية، والحق بالباطل، والناقص المتناقض بالكامل المتسق؟

لقد تبين أن العلماء والمفكرين والباحثين وقفوا من الفلسفة عامة، وفلسفة هؤلاء الأعلام الثلاثة إما موقفاً معارضاً أو موقفاً مؤيداً، لا بل وجد أن الغزالي نفسه كفيلسوف قد شمر عـن ساعديه ليبين تهافت الفلاسفة فهاجمهم ودحض حججهم في كتابه تهافت الفلاسفة، حتى قيل عنه إنه بلع الفلسفة ولم يستطع أن يتقيأها.

إن هذا -إن دل على شيء- فإنما يدل على أثر الفلسفة اليونانية الكبير فـي معتقـدات الغزالي وفلسفته، الأمر الذي يؤكد الاختلاف مع ما جاء به الوحي الإلهي في مثل هذه القضايا،

وهذا يعني أن الاتفاق في كثير من القضايا بينهم مع ما جاء به الوحي الإلهـي لا يبـرر لهـم وقوعهم في شرك مبادئ ومعتقدات الفلسفة اليونانية والتي هي كما ذكرنـا إغريقيـة المـصدر ووثنية المنبع.

إن من أبرز العوامل التي أدت إلى هذه الاختلافات الجوهرية، والتناقضات العميقة فـي الآراء والأفكار فيما بينهم أنفسهم أولًا، وبين عقيدة الوحي الإلهي ثانياً، أن فلسفتهم عموماً هـي نتاج أقيسة عقلية، والبشر بما فيهم الفلاسفة متفاوتون في الإدراك مختلفون في العقل، فكيف لك أن تجمعهم على فلسفة واحدة متسقة وهي تقوم على الآراء والبحث في الميتافيزيقا، ونتاجها من الخيال والتصور المحض، ونظراً لتفاوت البشر في إدراكاتهم العقلية فإن الفلاسفة أيضاً مختلفون في عقائدهم الفلسفية ولم يخل الأمر من تخطئة بعضهم البعض كما ذكرنا بين الغزالي وابن رشد في تهافتيهما. حتى إنهم أنفسهم كانت فلسفتهم متغيرة غيـر ثابتـة حـسب تغيـر أوضـاعهم الاجتماعية والسياسية.

أما حقيقة الاختلاف في الأصول الفلسفية بين المدرسة الإسلامية والغزالي وابـن رشـد وابن خلدون من جهة ومع المدرسة البراجماتية من جهة أخرى فهو لأنهـا- البراجماتيـة - لا تؤمن بوجود ذات إلهية كقوة فاعلة من حيث الماهية والوجود والحقيقـة، وكأصـل للأشـياء، وبالتالي فإن ما ينبثق عن البراجماتية من أفكار ومبـادئ يتعلـق بالأصـل الفلـسفي مـصيره الاختلاف مع هؤلاء الأعلام الثلاثة وبالتالي مع المدرسة الإسلامية في هذا الجانب.

السؤال السادس ما مدى انسجام الأصول النفسية (الإنسانية) واختلافها للفكر التربـوي عنـد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون مع المدرسة الإسلامية، والمدرسة البراجماتية ؟

لقد بينا من خلال نتائج الدراسة في موضوع الأصول النفـسية (الانـسانية) أن هنـاك اتفاقات واختلافات بين الغزالي وابن رشد وابن خلدون مع المدرسة الاسـلامية، وكـذلك مـع المدرسة البراجماتية، أما سبب الاختلاف مع المدرسة الإسلامية فإنه يتضح من خـلال التـأثر الكبير للغزالي بالفلسفة اليونانية، ونظرتها إلى النفس الإنسانية وذكرنـا سـابقاً أنهـا إغريقيـة المصدر وثنية المنبع، وهذا ما لا يتفق مع المدرسة الإسلامية بحال من الأحوال، إضافة إلى تأثر ابن خلدون بآراء الغزالي واستشهاده بمواطن كثيرة من أقواله- حيث بدا لنا ذلـك مـن خـلال البحث في مقدمة ابن خلدون- مما جعله كالغزالي في الاختلاف مع المدرستين.

أما الاختلاف بين ابن رشد والمدرسة الاسلامية فكان واضحاً حين سلك مسلك الفلاسفة الذين سبقوه بنظرته إلى النفس الإنسانية، فهو متأثر كالغزالي بمن سبقه من الفلاسفة المختلفين أصلاً مع المدرسة الإسلامية في هذا الجانب.

إن الاختلاف بين المدرسة البراجماتية والاسلامية في نظرتهما إلى النفس الإنسانية يتضح حين أنكر المذهب البراجماتي الثنائية في فهم الطبيعة البشرية، أي الثنائية بين الإنسان بمكوناته الوراثية الجسمية والعقلية والروحية من ناحية، وبين البيئة أو الطبيعة من ناحية أخرى؛ فهم يرون أن نشاط الإنسان يحدث نتيجة للتأثير الخارجي من البيئة، ونتيجة للأحوال الداخلية في الإنسان؛ أي أن هناك وحدة عضوية متصلة بين الإنسان والبيئة. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الفهم الضيق البسيط المعتمد على القدرات البشرية في النظر إلى الأشياء وبالذات النفس الإنسانية، على العكس تماما من المدرسة الإسلامية التي تستمد نظرتها من الوحي الإلهي المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية.

السؤال السابع ما مدى انسجام الأصول الاجتماعية واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية؟

تبين أن الاختلاف الجوهري بين المدرسة الاسلامية والغزالي وابن رشد وابن خلدون من جهة، والبراجماتية من جهة أخرى في الأصول الاجتماعية، تؤكده نظرة المدرسة البراجماتية إلى العلاقة بين الفرد والمجتمع التي تحكمها المصلحة الشخصية، والمنفعة المادية، وهي قائمة أساساً عليهما، أما علاقة الفرد في المجتمع المسلم فإن العلاقة بينهما علاقة دستورية تبنى على الأساس الرباني القائم على المودة والتراحم والتعاطف، وتحكمها معايير ربانية أنزلت على البشر من لدن حكيم خبير في الكتاب والسنة.

إضافة إلى أن الاختلاف واضح من خلال النظرة البراجماتية إلى حرية الفرد المطلقة باعتباره القادر على التفكير والإبداع من خلال الكيان الاجتماعي والسياسي القائم على الديمقراطية، وعمل ما هو قانوني ومعقول ونافع للفرد والمجتمع، فهذه النظرة القائمة على أساس حرية الأفراد المطلقة أو المقيدة ضمن قانون وضعي وضعه البشر يخطئون فيه ويصيبون، لم تراع القيم الثابتة التي وضعها الشرع حين قيد الفائدة المرجوة للفرد والمجتمع، ووضع لها حدوداً أساسها ما جاء به القرآن الكريم والسنة المطهرة.

السؤال الثامن ما مدى انسجام الأصول المعرفية واختلافها للفكر التربوي عند الغزالي، وابـن رشد، وابن خلدون، مع المدرسة الإسلامية والمدرسة البراجماتية ؟

تبين أن الاختلاف في الأصول المعرفية بين الغزالي وابن رشد وابن خلدون والمدرسـة الإسلامية والمدرسة البراجماتية واضح في فكر الغزالي وابن رشد وابن خلدون، فـأثر الفكـر اليوناني واضح عند الغزالي، وابن رشد في نظريتهما للمعرفة وأصولها، إلا أن الغزالي أضاف إلى الأصول المعرفية أصلاً غير موجود عند صاحبيه، هو الأصل الصوفي، فتعدى فـي ذلـك الفكر اليوناني، وأضاف عليه هذا الأصل، فمنه كان يستمد المعرفة في الوصول إلى الحقـائق، ونظريته في المعرفة تلخصت في المعرفة الغيبية، ومعرفتها بالتفصيل لا تتم إلا عـن طريـق التصفية والزهد والورع والتقوى. وحين ننظر إلى فلسفة ابن رشد نجدها عقلية بالدرجة الأولى، درس بتمعن قدرات العقل وحدوده، والدور لذي يؤديه في نظرية المعرفة، لكنه رأى أن بدايـة المعرفة مرتبطة بالتجربة الحسية، وهذا ما يؤكد تأثره بالفلسفة اليونانية. إلا أن ابن خلدون حين قسم المعرفة التي يتداولها البشر إلى قسمين: عقلية ونقلية لا نجد لـه خروجـاً عـن المدرسـة الإسلامية في تبنيه لمصادر المعرفة فاعتبر العلوم العقلية طبيعية للإنسان من حيث أنه ذو فكر، وأن هذا النوع من المعرفة هو نتاج فكره، وإدراكه البشري، وموجودة في النوع الإنساني منـذ وجد النوع البشري، والنوع الثاني عنده لا مجال فيه للفكر والعقل الإنساني؛ لأنها علـوم نقليـة وضعية مستندة إلى الخبرعن الواضع الشرعي، إضافة إلى أننا لا يمكن لنـا أن نطلـق لقـب فيلسوف على ابن خلدون فقد كان مؤرخاً أكثر منه فيلسوفاً بل لم نجد له كتابات فلسفية خاصـة به.

من هنا فإننا عندما نجد فلسفة أحدهم فلسفة عقلية لا يجوز أن ننعتها بالفلسفة الإسلامية، أو إضفاء هالة من التقديس عليها لأنها تجعل من العقل المرتبة الأولى، ومـن النقـل المرتبـة

الثانية، وأن على النقل أن يتماشى مع االعقل، حتى وإن أثبتت هذه الفلسفة وجـوب وجـود ا تعالى أو غير ذلك من القضايا التي توافق ما جاء به الوحي الأمين، فذلك كله لا يخرجها عـن كونها فلسفة تبنت عقيدة إغريقية هي بالنهاية نتاج عقل إنساني.

وعوداً إلى موضوع هذا الفصل، فسأبين فيه موقع هذه الدراسة من مظاهرتي للدراسات السابقة، وسأقف على مواطن الالتقاء والاختلاف مع الدراسات السابقة التـي وردت فـي هـذه الدراسة.

لقد عالجت هذه الدراسة الأصول الفكرية (الفلسفية والنفسية والاجتماعيـة والمعرفيـة) لدى الغزالي وابن رشد وابن خلدون والتي على أساسها بنوا فكرهم التربوي، كما بينـت هـذه الأصول عند المدرسة البراجماتية واتضح أن هذه الأصول عندهم تقوم على أساس فلسفي عقلي محض وإن التقت في بعض القضايا مع العقيدة الإسلامية، ففيما يتعلق بالغزالي وجدنا أن هـذه الدراسة تتفق في نتائجها مع دراسة العلواني (2000) الذي بين أن أهمية علم الأصول تعود إلى كونه علم تأسيس قواعد المنهج الأول في الفكر الإسلامي، وهو علم كما أشار الغزالـي ازدوج فيه السمع والعقل واصطحب فيه الرأي والشرع، فأخذ من صفو الشرع والعقل سواء السبيل.

كما اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع شفيق (1996) حين بين أن المعرفة الدينية عنـد الغزالي ليست براعتها في المناقشات المنطقية ولا الدراسات اللاهوتيـة كمـا فهمهـا العـصر المدرسي، وليست في تطبيق الفقه الشكلي ولا في النظر العقلي في الفلسفة، بل هـي بـالجهود المخلصة لعقل ينشد كشف الحقيقة، وأن آخر مرحلة من مراحل المعرفة لا تبلـغ إلا بالتجربـة الداخلية الشخصية العميقة من الكشف الإلهي حين يكون العقل في حالة مـن الوجـد فهـي إذاً ضرب من العرفان، لا من العلم أوالمعرفة المنطقية مركزها القلب لا الذهن.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الرشدان (1996) حين بين أن الغزالي دعا إلى تخليص الأمة من الشوائب الفكرية والعادات الساذجة وجعل من العقل والشرع سيداً فوق كـل سـذاجة، منيراً الطريق للوصول إلى الحقيقة، حقيقة الحكمة من خلق البشر والهدف من وجوده.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة النشار(1989) حين بينت موقف الغزالي من الحس والعقل كأداتين للمعرفة وتحليله لمدى صدق ما ينقلانه لنا من معارف وهي بذلك لا تختلف عن آراء أبي الفلسفة الحديثة ديكارت في حالة الشك الذي عاشاهما، وفي كيفية انتقالهما إلى اليقين، ففقرات من منقذ الغزالي تتشابه حرفياً مع فقرات من تأملات ديكارت.

واتفقت أيضاً مع دراسة محسن (1995) حين بينت العوامل المؤثرة في فكر أبي حامـد الغزالي كنشأته الصوفية ومطالعاته الفلسفية، وغيرها من ثقافة عصره، وبـين فيهـا أن أسـس التربية الاجتماعية عند الغزالي وخاصة نموذجه الاجتماعي كالأساس العقدي والعلمي والإنساني والأخلاقي كانت بمثابة القواعد والركائز لنموذجه الاجتماعي.

أما فيما يتعلق بابن رشد فاتفقت هذه الدراسة مع دراسة عمار (1997) حين بينـت أن ابن رشد استلهم إطار فلسفته من حكمة اليونان وخاصة فلسفة أرسطو، كذلك الأمر بالنسبة إلـى دراسة لخضر مذبوح (1991) حين بينت أن ابن رشد هو مجرد مردد لأفكار أفلاطون وأرسطو وأن أفكاره هذه جاءت مزاوجة بين الفكر اليوناني والشريعة الإسلامية، وذلك في محاولة منـه إلى رفع مستوى العمل العقلي، حيث تناول الظواهر والمشكلات التي تتكون في المجتمع واصفاً بذلك الأسس الفلسفية لرفع الواقع الاجتماعي إلى مستوى العقل، وهي محاولـة اسـتكملها ابـن خلدون فيما بعد، فغلب الجانب التجريبي العلمي على الجانب النظري الفلسفي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- التنبه عند القيام بصياغة الأهداف ووضع الخطط التربوية والقياس والتقويم والإدارة التربوية ووضع المناهج التربوية ...إلخ في المجتمعات الإسلامية من عذوبة المصادر التي يستقى منها، وضرورة ملاءمتها لعقيدة الوحي الإلهي المبين.
- توجه الدراسات التربوية نحو تراث المسلمين بغية تنقيته، وتجديده، وتطويره ونقله إلى الأجيال اللاحقة، وذلك في ضوء أحكام القرآن الحكيم الذي يمثل عماد حياة الوجود الإسلامي والإنساني على السواء.
- تركيز المناهج التعليمية ومعلمي المدارس، والجامعات، والكليات التعليمية على رسم صورة حقيقية لتراث المسلمين دون أي نوع من التحيزات، وعدم إضفاء جو من التقديس على موروثات المسلمين غثاً كان أو سميناً.
- الإفادة من الفكر التربوي الحديث عند رسم السياسات التعليمية للمجتمعات الإسلامية بما لا يتنافى مع أحكام الدين الإسلامي، وذلك من خلال محاولة دمج ما يمكن الإفادة مما تم التوصل إليه، والتوليف بينه وبين أهداف المجتمعات الإسلامية في مناهجنا التعليمية.

أما على صعيد إجراء الدراسات التربوية فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- إجراء دراسات تربوية تبين أصول الفكر التربوي عند المفكرين والفلاسفة العرب والمسلمين الآخرين.
- إجراء دراسات تربوية تتناول عناصر الفكر التربوي(المعلم، المتعلم، المنهاج، طرائق التدريس...إلخ) عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، والمقارنة فيما بينهم.

 إجراء دراسات تربوية تبين تناول عناصر الفكر التربوي (المعلم، المتعلم، المنهاج، طرائـق التدريس...إلخ) عند الفلاسفة المسلمين الآخرين والمقارنة فيما بينهم.

 إجراء دراسات تربوية تتناول عناصر الفكر التربوي عند الغزالي وابن رشد وابـن خلـدون ومقارنتها مع الفكر التربوي الحديث.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1979م)، **تاريخ ابن خلدون المسمى بكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**، بيروت: مؤسسة جمال للطباعة والنشر.

- ابن رشد، **ما بعد الطبيعة**، ص147

- ابن رشد، (1950م)، **تلخيص كتاب النفس**، تحقيق أحمد فؤاد الأهوائي، القاهرة: دار النهضة المصرية.

- ابن رشد، (1958م)، **تلخيص ما بعد الطبيعة**، تحقيق عثمان أمين، القاهرة.

- ابن رشد، (1978م)، **الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة**، ضمن كتاب فلسفة ابن رشد، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

- ابن رشد، (1978م)،**المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**، بيروت: دار الأفاق الجديدة.

- ابن رشد، (1987م)، **تهافت التهافت**، تحقيق موريس بويج، بيروت: دار المشرق.

- ابن رشد، (2002م)، **تهافت التهافت**، قدم له وعلق على حواشيه صلاح الدين الهواري، بيروت: المكتبة العصرية.

- ابن سبعين (1978م)، **بد العارف**، تحقيق جورج كتورة، بيروت: دار الأندلس.

- أبو العينين، علي خليل وآخرون (2003م)، **الأصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات**، عمان: دار الفكر.

- أبو جلاله، صبحي حمدان، العبادي، محمد حميدان (2001م)، **أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أرسطو (1998م)، **الفيزياء- السماع الطبيعي**، (ترجمة: عبد القادر قنيني)، المغرب، أفريقيا الشرق.
- أرسطو (2003م)، **كتاب النفس- كتاب النبات**، تحقيق موفق جبر دمشق دار الينابيع.
- أفلاطون (1994م)، **أفلاطون المحاورات الكاملة**. الجمهورية، ترجمة شوقي تمراز، بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع.
- أمين، أحمد، نجيب، زكي محمود (1983م) **قصة الفلسفة الحديثة**، الجزء الأول، ط6، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- أمين، حسين (1963م)، **من تراث العرب والإسلام الغزالي فقيها وفيلسوفاً ومتصوفاً**، بغداد: مطبعة الإرشاد.
- الأهوائي، أحمد فؤاد (1968م)، **التربية في الإسلام**، القاهرة: دار المعارف بمصر.
- بانبيلة (1984م)، **ابن خلدون وتراثه_التربوي**، بيروت: دار الكتاب العربي.
- بدوي، عبد الرحمن (1979م)، **أفلاطون**، الكويت: وكالة المطبوعات.
- بني مفرج، أحمد حسن عبد القادر (2006م)، **أصول الفكر التربوي عند ابن سينا: دراسة تحليلية مقارنة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- تمراز، شوقي داوود (1994م)، **أفلاطون والديانات السماوية**، بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع.
- الجابري، محمد عابد (1984م)، **إشكاليات الفكر العربي المعاصر**، مجلة المستقبل العربي، عدد (69)، السنة السابعة.
- الجابري، محمد عابد (1998م)، **تهافت التهافت: انتصاراً للروح العلمية وتأسيساً لأخلاقيات الحوار**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الجعفري، ماهر إسماعيل، والعسكري، كفاح يحيى صالح (2000م)، **الفكر التربوي عند ابن رشد وفلسفته بين التراث والمعاصرة**، ج1، سلسلة المائدة الحرة، بغداد: بيت الحكمة.
- جمعة، محمد لطفي (1974م)، **تاريخ فلاسفة الإسلام: دراسة شاملة عن حياتهم وأعمالهم ونقد تحليلي عن آرائهم الفلسفية**: القاهرة.
- جود (1956م)، **فصول في الفلسفة ومذاهبها**، ترجمة الدكتور عطية محمود هنا والدكتور ماهر كامل، القاهرة: مكتبة النهضة.
- حمود، كامل (1991م) دراسات في تاريخ الفلسفة العربية، بيروت: دار الفكر اللبناني.

- الحياري، حسن أحمد (1989م)، تحديد الخير والشر، **مجلة الدراسات الإسلامية**،،العدد الثاني، المجلد الرابع والعشرون الجامعة العالمية الإسلامية، باكستان.

- الحياري، حسن أحمد (1990م)، حقيقة الفكر الفلسفي الإسلامي، **مجلة الدراسات الإسلامية**،،العدد الثاني، المجلد الرابع والعشرون الجامعة العالمية الإسلامية، باكستان.

- الحياري، حسن أحمد (1990م)، عالم الغيب ماهيته وأنواعه، **مجلة الدراسات الإسلامية**، الجامعة العالمية الإسلامية، باكستان، المجلد الخامس والعشرون، العدد السادس عشر.

- الحياري، حسن أحمد (1991م)، حقيقة النفس الإنسانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، المجلد الأول، العدد السادس عشر.

- الحياري، حسن أحمد (1994م)_**أسرار الوجود وانعكاساتها التربوية**، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- الحياري، حسن أحمد (1994م)_طبيعة الذات الإنسانية، **مجلة الدراسات الإسلامية**، الجامعة العالمية الإسلامية، العدد الثالث، المجلد التاسع.

- الحياري، حسن أحمد (2000م)، **معالم في الفكر التربوي للمجتمع الإسلامي:إسلامياً وفلسفياً**، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- الخطيب، محمد شحات(2000)، **أصول التربية الإسلامية**، ط2، الرياض:دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- خندف، علي حمدان حسين(1979م)، **الفكر التربوي: النظرية التربوية عند ابن خلدون**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

- دي بور، ت. ج (1981م)، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، بيروت: دار النهضة العربية.

- ديوي، جون (1960م)، **البحث عن اليقين**، ترجمة وتقديم أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

- الرشدان، ياسين قاسم علي، (1996م)، **التربية السلوكية عند الإمام الغزالي**.

- رينتز، جورج (1960م)، **دراسات إسلامية**، ترجمة أنيس فرنجية، بيروت: دار الكتب.

- زيادة، مصطفى عبد القادر، والعجمي، محمد عبد السلام، والعتيبي، بدر بن جويعد، والجهني،

- حنان عطية الطوري (2004م)، **الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره**، الرياض: مكتبة الرشد.

- سلام، خالد سعيد عبد الجليل، (1992م)، **الفلسفة الخلقية عند ابن خلدون**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية – عمان.

- شفيق، س. ر. (1996م)، الإمام الغزالي تعاليم خالدة، **مجلة أفاق الإسلام**، 4()، 56 – 61.

- شمس الدين، عبد الأمير (1984م)، **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، بيروت: دار إقرأ.

- شمس الدين، عبد الأمير (1985م)، " **الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي** "، بيروت، دار اقرأ.

- صليبا، جميل (1981م)، **من أفلاطون إلى ابن سينا: محاضرات في الفلسفة العربية**، ط2، بيروت دار الأندلس.

- صليبا، جميل (1982م)، **المعجم الفلسفي**، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

- صمويلسون، وليم ج.، وفريد أ. ماركوويتز (1988م)، **مقدمة في فلسفة التربية**، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- طوقان، قدري حافظ (د. ت.) **مقام العقل عند العرب**، بيروت: دار القدس.

- عبد العزيز، صالح (1985م)، **التربية الحديثة مادتها، مبادئها، تطبيقاتهـا العمليـة**، الجـزء الثالث، ط4،القاهرة: دار المعارف بمصر.

- عبود، عبد الغني، (1982م)، **الفكر التربوي عند الغزالي كما يبدو من رسالته (أيها الولد)**، دار الفكر العربي.

- العلواني، زينب طه، (2001م)، **قراءة في كتب الإمام الغزالي**، 7 (27)، 121 – 140.

- علي، سعيد إسماعيل (1995م)،**فلسفات تربوية معاصرة**، سلسلة عالم المعرفة،ع198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب –الكويت.

- علي، سعيد إسماعيل(1999م)، **رؤية سياسية للتعليم**، القاهرة: عالم الكتب.

- علي، محمد كرد (1370هـ)، **كنوز الأجداد**، دمشق: مؤسسة الترقي.

- عمار، عامر (1997م)، **مفهوم الغائية الإنسانية لدى ابن رشد**، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق – دمشق.

- الغالي، أخراشوا، (2001م)، الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهـات الواقـع ومطـامع المستقبل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد3، عدد 2، ص ص 150 – 157.

- الغزالي، أبو حامد(1934م)، الجواهر الغوالي-من رسائل حجة الإسلام الغزالي، مصر، مطبعة السعادة.

- الغزالي، أبو حامد(2000م)، **تهافت الفلاسفة**، تقديم أحمد شمس الـدين، بيـروت، دار الكتـب العلمية.

- الغزالي، أبو حامد(دون تاريخ)، **مقاصد الفلاسـفة**، ط2، تحقيـق سـليمان دنيـا، مـصر، دار

المعارف.

- فخري، ماجد (1970م)، **دراسات في الفكر العربي**، بيروت: دار النهار للنشر والتوزيع.

- فروخ، عمر (1972م)، **تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون**، بيروت: دار العلم للملايين.

- الفنيش، أحمد(1991م)، **أصول التربية، بنغازي**، دار الكتب الوطنية.

- الفيومي، محمد إبراهيم (1976م)، **الإمام الغزالي وعلاقة اليقين بالعقل**، القاهرة مكتبة الأنجلـو المصرية.

- قاسم، (د. ت)، **الفيلسوف المفترى عليه**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- قريش ،عبد العزيز(2006م)، معالم تربوية عند ابن خلدون، **مجلةالعلوم الاجتماعية**: ورقة قدمت في أشغال اليوم الدراسي حول الفكر التربوي عند ابن خلدون احتفاء بالذكرى الستمائة لوفاته، فاس. http://swmsa.com

- قمبر، محمود (1986م)، **الفكر التربوي ومصادره عند الغزالي:بحوث ومقالات بأقلام نخبة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر: (الإمام الغزالي: الذكرى المئوية التاسعة لوفاته)**، الدوحة: جامعة قطر.

- الكواكبي، عبد الرحمن(1984م)، **الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي**، تحقيق محمد عمارة، بيروت:المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

- كـرم، يوسف (1983م)، **تاريخ الفلسفة اليونانية**، بيروت: دار القلم للطباعة والنشر.

- مبارك، علي(1993م)، **النبوة من علم العقائد إلى فلسفة التاريخ: محاولة في إعادة بناء العقائد**، بيروت: دار التنوير.

- مجمع اللغة العربية(بدون تاريخ)، **المعجم الوسيط**، استانبول: دار الدعوة.

- محسن، محمد خليل(1995م)، **نموذج التربية الاجتماعية في فكر أبي حامد الغزالي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

- مسعود، عبد المجيد، (1997م)، موقف النظرية التربوية الإسلامية من النظرية التربوية الغربية، **مجلة البيان**، العدد (119).

- مذبوح، لخضر (1991م)، **الفلسفة السياسية عند ابن رشد.**

- مرحبا، محمد عبد الرحمن (1974م)، **من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية**، بيروت: منشورات عويدات.

- مرسي، محمد منير، (2001م)، **أصول التربية**، القاهرة: عالم الكتب.

- المصباحي، محمد (1988م)، **إشكالية العقل عند ابن رشد**، بيروت: المركز الثقافي العربي.

- (منسية، 1999م: ص25).

- منصور، عصام محمد (2004م)، **أثر الفكر التربوي البراجماتي في الفكر التربوي العربي المعاصر**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا- عمان.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون (1987م)، " **الفكر التربوي العربي الإسلامي- الأصول والمبادئ** "، تونس.

- الموسوي، موسى (1972م)، **من الكندي إلى ابن رشد**، بيروت: منشورات عويدات.

- النشار، مصطفى، (1989م)، الغزالي ونظرية المعرفة، **مجلة عالم الفكر**، 19 (4)، ص ص157 – 172.

- نوفل، محمد نبيل(1967م)، **أبو حامد الغزالي، فلسفته وآراؤه في التربية التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

- نوفل، محمد نبيل(1985م)، **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- النحلاوي،عبد الرحمن (1979م)، " **أصول التربية الإسلامية** "،دمشق: دار الفكر.

- نيلر جورج.ف.(1971م)، **مقدمة إلى فلسفة التربية**، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- وايلدز، ألمر، ولوتش كينيث (1977م)، **أصول التربية الحديثة**، الجزء الأول، ترجمة محمد سمير حسنين، الإسكندرية: مؤسسة سعيد للطباعة والنشر.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Kohansski, Alexander S.(1984). **The Greek Mode Of Thought in Western Philosophy**. London and Toronto: Fairleigh Dickinson University Pres, p70-71.
- James, W.(1987) **Pragmatism in modern Classical Philosphers**, p837.
- Freeman (1977) **Physical Education in achanging society**, Houghton mifflin. U.S.A , p137-138.

أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون: دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث

إعداد:
عبد المنعم حسن بني عواد

إشراف:
أ. د. حسن أحمد الحياري

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أصول الفكر التربوي الفلسفية والنفسية (الإنسانية) والاجتماعية والمعرفية عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، ومعرفة مدى انسجام هذه الأصول واختلافها مع كل من المدرستين الإسلامية، والبراجماتية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتي دارت حول هذه الأصول أفاد الباحث من المنهج الوصفي والنوعي التحليلي في استقصاء أصول الفكر التربوي عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، وأفاد من المنهج المقارن في المقارنة بين أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون من جهة، وبين المدرستين الإسلامية والبراجماتية من جهة أخرى.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مفهوم الغزالي للذات الإلهية تدور في (معرفة وجوده، وقدمه وبقائه، وأنه ليس بجوهر، ولا جسم، ولا عرض، وأنه ليس مختصاً بجهة، ولا مستقراً على مكان، وأنه يرى، وأنه واحد، حي، عالم، قادر، مريد، سميع، بصير، متكلم...) والغزالي لا يختلف بذلك مع المدرسة الإسلامية التي أثبت فيها ما أثبت الله لنفسه فيما جاء به الوحي الأمين. كما أسفرت الدراسة عن أن ابن رشد في مفهومه للذات الإلهية على أنها (عقل

محض، والفاعل الأول، وعلة الوجود...) هو مفهوم فلسفي محض، سعى لإثبات وجود الله بالمنطق الفلسفي متأثراً بمن سبقه من فلاسفة اليونان. أما مفهوم الذات الإلهية عند ابن خلدون على أنه مسبب الأسباب وأنه عالم، قادر، مريد، حي، سميع، عليم، متكلم، جليل، كريم...)فهو مفهوم متفق مع المدرسة الإسلامية في نظرتها إلى الذات الإلهية.

أما فيما يتعلق بالغيب فقد أسفرت الدراسة أن الغزالي وابن رشد وابن خلدون يؤمنون بالغيب ويتفقون بنظرتهم إليه مع المدرسة الإسلامية ويختلفون مع البراجماتية في إنكارها للميتافيزيقا وقصرها في وجود جوهر بعيد ومجهول.

كما اتفق الغزالي مع المدرسة الإسلامية بنظرته إلى الوجود على أنه ليس بقديم، وله صانع، وله علة، على العكس من ابن رشد الذي نظر إلى العالم على أنه خلق دائم الحدوث أزلي النشوء يحركه وينظمه خالق منفصل عن العالم. إلا أن ابن خلدون ميز بين نوعين من الوجود، الوجود المطلق والوجود النسبي، فالوجود المطلق عنده الله والوجود النسبي عنده الحادث، وهو بذلك يتفق مع المدرسة الإسلامية التي ترى أن الكون مخلوق حادث من قبل الله تعالى. أما الاختلاف بينهم وبين المدرسة البراجماتية فهو أن البراجماتيين لم يعولوا كثيراً على الثنائية بين الماهية والوجود حيث أن الميتافيزيقا عندهم ترى أن الماهية ثابتة وأزلية، والوجود هو الناتج الخارجي وهو أكثر التماساً.

وفيما يتعلق بالنفس الإنسانية فقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مفهوم الغزالي للنفس الإنسانية أخذ تعريفات متعددة منها الصوفية ومنها الفلسفية ولم يفرق فيها بين ذات الإنسان وحقيقته فهي عنده القلب والروح والعقل وهو بذلك يختلف اختلافاً جوهرياً مع المدرسة الإسلامية. أما ابن رشد فقد سلك مسلك الفلاسفة القدماء حين فرق بين نفوس ثلاث: النباتية والحيوانية والنفس الإنسانية العاملة وبين أن النباتية والحيوانية مفارقتين للبدن، أما النفس

الإنسانية فهي من جنس آخر وهي صورة للبدن. وبين ابن خلدون أن الإنسان ذو طبيعة مزدوجة نفس وبدن فالنفس غائبة عن العيان وآثارها ظاهرة في البدن والإنسان يقع في آخر أفق الحيوان في تدريج التكوين الحيواني. فالاختلاف بينهم وبين المدرسة الإسلامية واضح حين وردت كلمة نفس مئات المرات في القرآن الكريم تخاطب الإنسان وليس جزءاً منه كما اعتقدوا جميعاً، فالقرآن يؤكد أن النفس والجسم مظهران لشيء واحد هو الإنسان بجزأيه المادي والمعنوي. أما المذهب البراجماتي فاختلفوا معه حين أنكر الثنائية في فهم الطبيعة البشرية أي الثنائية بين الإنسان بمكوناته الوراثية الجسمية والعقلية والروحية.

كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأصول الاجتماعية وعلاقة الفرد بالمجتمع عند الغزالي وابن رشد وابن خلدون مستمدة من القرآن والسنة وهم يتفقون مع المدرسة الإسلامية على أن الإنسان كائن اجتماعي بالطبع، لا يمكن أن يعيش منعزلاً عن المجتمع الموجود فيه، وأن العلاقة بين الفرد والمجتمع فيها علاقة دستورية إلا أنهم يختلفون مع البراجماتية في أنواع الوجود الخلقي والاجتماعي، لأنها في حالة من التغير وعدم الثبات، والعلاقة بين الفرد والمجتمع فيها علاقةتبادلية، ويتفقون معها حين تتكلم عن الحياة الصالحة بأنها الحالة التي يكون الفرد فيها في توافق متبادل مع نفسه والمجتمع. وأخيراً فقد أسفرت الدراسة عن أن الغزالي وابن رشد قد تأثرا بالفكر اليوناني والإسلامي على السواء في الأصول المعرفية حيث أخذ الغزالي من أفلاطون نظريته من فطرية المعرفة، حيث يولد الطفل مزوداً بالمعرفة الكامنة في أعماق نفسه، ولكنها معرفة عليها حجب مخلوطة وغير مميزة، وعلى المدرس أن يضع الطفل في وضع تنبه واستعداد، فالمعرفة عند أفلاطون تذكر، والجهل نسيان. وأخذ ابن رشد من أرسطو حين تجاوز المعرفة الحسية العقلية طبقاً لما يقوله من تدرج الوظائف العقلية فالمعقولات عنده تستند إلى المحسوسات، وارتضى طريق البرهان وحاول تطبيقه على

المشكلات الفلسفية كافة، أما ابن خلدون فقد قسم العلوم إلى عقلية ونقلية؛ عقلية لأنها نتاج الفكر الإنساني وحصيلة الإدراك البشري ونقلية مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي الذي حدد أصولها. فالاختلاف بينهم وبين البراجماتية في اعتماد الأخيرة في أصولها المعرفية على دنيا الخبرة، والواقع، والخبرة المباشرة، وأن المعرفة عندها ليست أولية، ولا سابقة على التجربة بل نابعة من التجربة نفسها وهي ثمرة لها.

Abstract

The Foundations of Educational Thought in the Writings of Al-Ghazali, Ibn Rushd and Ibn Khaldun: Analytical Study Compared with Modern Educational Thought.

Prepared By: Abed El-Monim H. Bani Awwad

Supervised by: Dr. Hasan A. Hyari

This study aims at illustrating the foundations of educational thought; philosophically, psychologically (human), cognitively and socially in the writings of Al-Gazali, Ibn Rushd and Ibn Khaldoon. It also focuses on the similarities and differences between these foundations with reference to those writers. Additionally, the study examines the educational roots of philosophical, psychological (human), cognitive and social thought in the Islamic and pramoutic literature.

To achieve the objectives of this study, the researcher identified the foundations of educational thought contained in the works of Al-Gazali, Ibn Khaldoon and Ibn-Rushd. The ideas were then compared with the educational principles of the Islamic and Pragmatic schools.

In order to make a comparison among them and between the Islamic and pragmatic schools to be aware of their differences and similarities, the researcher benefited from the descriptive analytic method in describing the educational foundatins in the writings of Ibn khaldoon, Ibn-Rushd and Al-Gazali and as displayed by the Islamic and pragmatic schools

Moreover, the researcher benefited from the comparative method in the comparison between the educational thought in the writings of Al-Gazali, Ibn- Rushd and Ibn Khaldoon on one side and the Islamic and pragmatic

schools of thought on the other side. The study concludes with the following results:-

The study reveals that the concept of AL-Gazali about (God) is understood within (His presence in the past and the future and He is not a material or a body and not related to a direction and not found in a certain place and He can see and He is Sole, alive,and potent.He has the perfect sight and hearing.). Al-Gazali is going with the Islamic school to prove what God proves about Himself according to what we get from the Holy revelation.

This study shows (reveals) that Ibn Rushd's concept was that God is a mere mind, the first actor and the cause of the universe.

However, as regards the unseen, this study shows that Al-Gazali, Ibn Rushd, and Ibn Khaldoon believe in the unseen and they agree with the Islamic school but disagree with the pragmatic school in denying the unseen and confining it to an unknown and remote essence. Al-Gazali's view about the universe is that it is not old, it has a creator, a justification and he is in harmony with the Islamic school in this point. On the other hand, Ibn Rushd viewed the universe as a continuous eternal creation organized by a seperate creator. Ibn Khaldoon distinguished between two kinds of universes, the Limitless Universe and the Relative Universe. The Limitless Universe to him is God while the Relative Universe is the creation itself. In that he agreed with the Islamic school which viewed the universe as created by God and disagreed with the pragmatic school which did not believe in the duality between the essence and the universe as metaphsics according to them, meant that the essence is static and everlasting while the universe is the external outcome and it is the most needed.

The study shows that Al-Gazali's concept of the human soul had taken different sufistic and philosoptic definitions. He differentiates between

the self and its reality' and in that he radically disagreed with the Islamic school. Ibn Rushd followed the philosophers when he divided the soul into three categories: the plant soul, the animal soul and the rational soul which is a primary perfection for the body. Ibn Khaldoon believes that the human soul has dual nuture (spirit and body). The spirit is non-material and its effect is clear upon the body and the human spirit comes at the highest rank, so, the difference beltween them and the Islamic school is clear. We find the word "soul" hundreds of times in the Holy Quran addressing humans that it is not part of the human body as they believed. The Holy Quran affirms that the soul and the body are two forms to one thing, the human being is composed of two parts: the material and the spiritual. They disagreed with the pragmatic school which denied the duality of the human nature. The duality of the spiritual and material parts of the human being.

The study concludes that the social origins and the relationship between the individual and the society are taken from the Quran and Sunna. They agree with the Islamic school that the human being is a sociable creature in nature, and can't live isolated from his society. They disagree with the pragmatic school about the evolution of societies and values. However, the Islamic school agrees with the pragmatic school that good life is the life in which the person is in harmony with himself and his society. Finally the study shows that Ibn Rushd and Al-Gazali had been influenceed by both the Islamic and Greek thought as regards the origin of cognition.

Al-Gazali took from Plato the instinctive knowledge where the child is born supplied with potential knowledge which is covered with rogue and undistinguished coverings. Ibn Rushd took from Aristotle when he transcends the mental knowledge and adopted the proof method. He tried to apply it to all philosophical issues. Ibn Khaldoon divided the sciences

into mental and religious (from Quran and Sunna), mental in the sense that it is the outcome of the human thinking and perception and Religious in the sense that it relies on the legislator (God) who defined its origins. The differences between them and the pragmatic school is that the latter adopted that cognition origin ates from direct experience while knowledge in its view is not a priority and does not precede experience but comes from the experience itself and it is the true outcome of it.